

BAZELE PSIHOPEDAGOGICE ALE STANDARDULUI DE FORMARE PROFESIONALĂ LA SPECIALITATEA 142.02 PEDAGOGIE PREȘCOLARĂ LA CICLURILE I (LICENȚIAT), II (MASTERAT), III (DOCTORAT)

*Stela Gînju, Petru Jelescu,
Natalia Carabet, Efrosinia Haheu,
Ala Vitcovschi, Vasile Chirilov,
Mihaela Pidleac,
UPS „I. Creangă”*

1. Introducere în domeniul de formare profesională

Actualmente, statul acordă o atenție sporită pregătirii specialiștilor pentru domeniul educației preșcolare, dat fiind faptul că datorită lor, dar și părinților, societății se pun bazele formării personalității.

Pe această educație se axează ulterior sistemul educațional primar, preuniversitar, universitar și cel postuniversitar. Între toate aceste trepte, evident, trebuie să existe o anumită continuitate, bazată pe particularitățile psihologice de vârstă și pe principiile pedagogice contemporane.

Educația preșcolară reprezintă un fenomen social organizat și realizat de o multitudine de factori sociali: instituțiile preșcolare, familie, comunitate, mass-media etc. Educația elementară preșcolară se realizează în două direcții: 1) fiind obiect de cercetare al științelor educației care generează pentru educatori noi idei, concepte, principii, metode, tehnici, tehnologii de formare a personalității, etc. 2) prin discipline aplicative care servesc ca mijloc de formare profesională a educatorilor.

Studiile pe care studenții le fac la specialitatea Pedagogie Preșcolară au drept **obiectiv major** formarea unei personalități armonios dezvoltate cu un set de competențe profesionale care exprimă ceea ce ei urmează să **cunoască, să înțeleagă, să facă, să aibă o atitudine adecvată** după finalizarea lor.

1.1.Descrierea generală a domeniului și caracteristicile-cheie ale acestuia

Specialitatea Pedagogie Preșcolară (PP) face parte din domeniul de formare profesională Științe ale educației. Acestui domeniu aparțin un șir de discipline, care includ un studiu integral riguros a proceselor, sistemelor și abordărilor educaționale și a contextelor culturale, sociale, politice, istorice în care sunt intercalate.

În planul de învățământ la specialitatea Pedagogie Preșcolară disciplinele fundamentale, de specialitate, generale și socio-umane constituie 158 credite (60,4%), iar stagiile de practică 22 credite (39,6%). Acestea sunt complementate de un șir de cursuri de specializare, studierea cărora le va permite absolvenților amplasarea în câmpul muncii în corespundere cu imperativele timpului.

Pentru formarea specialistului în domeniul profesional, respectiv la ciclul I (licență) sunt propuse următoarele modalități și forme de învățământ:

- a) **monospecialitate** - Pedagogie Preșcolară, în cadrul învățământului cu frecvență la zi și cu frecvență redusă;
- b) **specialitate dublă** - Pedagogia Învățământului Primar și Pedagogie Preșcolară, în cadrul învățământului cu frecvență la zi și cu frecvență redusă. Această specialitate este condiționată de starea social-economică actuală a Republicii Moldova, ceea ce îi permite specialistului o flexibilitate mai optimală de încadrare în câmpul muncii.

Programele de pregătire la aceste specialități au fost consultate cu angajatorii. Ele au ponderea scontată din punct de vedere psihologic, pedagogic și metodologic, iar instituțiile de învățământ superior dispun de resursele necesare pentru realizarea lor.

Pregătirea cadrelor în domeniul pedagogiei preșcolare se realizează, de asemenea, în universitățile din Rusia, Ucraina, România, Marea Britanie, Portugalia, Olanda, Suedia ș.a. În mare măsură, planurile de învățământ la specialitatea PP din Republica Moldova sunt echivalente și corelează cu planurile la specialitatea dată din țările menționate.

Planul de studii pentru ciclul I (licență) la monospecialitate și la instruirea concomitentă în două domenii înrudite este întocmit în conformitate cu Planul-cadru și cuprinde: 1) blocul psihopedagogic fundamental (F), care servește drept bază teoretică și practică la ambele specialități; 2) blocul de orientare spre specialitatea de bază și spre specialitatea a doua (S1 și S2); 3) blocul de formare a abilităților și competențelor generale (G)- limba străină (comunicativă), tehnologii informaționale, cultura comunicării ș.a.; 4) blocul de orientare socio-umanistică (U)- filosofia, economia politică, politologia ș.a. Competențele cadrelor didactice pentru instituțiile preșcolare sînt formate, de asemenea, în cadrul disciplinelor opționale (A) care asigură aprofundarea cunoștințelor, deprinderilor, capacităților în specialitatea de bază sau secundară și a disciplinelor la libera alegere (L) care asigură extinderea cunoștințelor, deprinderilor, capacităților studenților în domeniul de formare profesională sau în alte domenii înrudite.

1.2. Caracteristici-cheie ale domeniului de formare profesională pe cicluri

Nivelul	Licențiat (ciclul I)	Masterat (ciclul II)	Doctorat (ciclul III)
Durata studiilor	3 ani – la monospecialitate; 4 ani – la instruire concomitentă în două domenii înrudite	1,5/2 ani – masterat profesional 2 ani – masterat în cercetare	3-4 ani (conform Regulamentului doctoratului în Republica Moldova)
Credite de studii ECTS	180 credite – la monspecialitate 240 credite – la instruire concomitentă în două domenii înrudite	90/120 credite – masterat profesional 120 credite – masterat în cercetare	Nu se aplică
Forma de organizare	Învățământ cu frecvență la zi Învățământ cu frecvență redusă	Învățământ cu frecvență la zi Învățământ cu frecvență redusă	Învățământ cu frecvență la zi Învățământ cu frecvență redusă
Condiții de acces	Diplomă de BAC, Diplomă de colegiu, Diplomă de studii superioare	Diplomă de licență în domeniul Științe ale educației	Diplomă de master în domeniul Științe ale educației
Precondiții	Aptitudini pedagogice	La schimbarea domeniului – Diploma de licență în domeniul Științe ale educației	Experiență pedagogică
Stagii de practică	Obligatorii: Practica de inițiere Practica pedagogică Practica de licență	Practica de master	Nu se realizează
Reguli de examinare și evaluare	Evaluarea curentă pe parcursul întregului an de studii (la seminarii, lucrări practice, de laborator): testare, portofoliu, eseu, referate, studiu de caz. Raport asupra practicii pedagogice, expoziții, concursuri. Evaluarea sumativă finală la sfârșit de semestru, an.	Evaluarea curentă pe parcursul întregului an de studii (la seminarii, lucrări practice, de laborator): testare, portofoliu, eseu, referate, studiu de caz. Raport asupra practicii pedagogice, expoziții, concursuri. Evaluarea sumativă finală la sfârșit de semestru, an.	Referate (trei) Examene de doctorat (patru)

Nivelul	Licențiat (ciclul I)	Masterat (ciclul II)	Doctorat (ciclul III)
	Susținerea tezelor de curs.		
Modalități de evaluare finală	Susținerea examenelor de licență (proba la psihologie și pedagogie; la metodologia instruirii pe discipline în educația preșcolară). Susținerea tezei de licență.	Susținerea tezei de masterat	Susținerea tezei de doctorat
Certificare	Diplomă de licență	Diplomă de master	Diplomă de doctor
Titlul acordat	Licențiat în științe ale educației	Master profesional /de cercetare în Științe ale educației	Doctor în Științe ale educației
Drepturi absolvenți pentru	Acces la programe de masterat. Oportunități educaționale: educator în instituțiile preșcolare, metodist, manager educațional, servicii educaționale în familii; primărie, poliție etc.	Acces la programe de doctorat. Oportunități educaționale: educator în instituțiile preșcolare, metodist. Oportunități manageriale în domeniul educației preșcolare. Consiliere în educația preșcolară. Cercetători în domeniul Științe ale educației.	Acces la programe postdoctorale. Oportunități în domeniul educației preșcolare. Oportunități manageriale în domeniul educației preșcolare. Oportunități în Științe ale educației.
Autorizarea programelor	Rector Prorector pentru studii Decan Prodecan Șefii de catedră	Rector Prorector pentru studii/știință Decan Prodecan Șefii de catedră	Rector Prorector pentru știință Decan Prodecan Conducătorii de doctorat

2. Titluri (calificări) și ocupații

2.1. Decrierea calificării

Calificarea	Titluri acordate / componente specifice
Licențiat (ciclul I)	<p>Licențiat în științe ale educației.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Monospecialitate: Pedagogie Preșcolară <p>Cunoștințe în pedagogie (bazele generale ale pedagogiei, pedagogia preșcolară, teoria și metodologia educației, teoria și metodologia instruirii, cultura comunicării pedagogice, managementul grupei de copii, teoria curriculumului, evaluarea reușitei preșcolarelor, metodologia lucrului educativ, elemente de teoria și metodologia cercetării);</p> <p>Cunoștințe în psihologie (psihologia generală, psihologia dezvoltării, psihologia vieții familiale, psihologia pedagogică);</p> <p>Cunoștințe metodologice (aplicative): teoria și metodologia instruirii pe discipline (teoria și metodologia dezvoltării vorbirii la preșcolari, teoria și metodologia formării reprezentărilor elementare matematice, teoria și metodologia educației pentru sănătate, teoria și metodologia educației fizice, teoria și metodologia cunoașterii mediului și formării culturii ecologice, teoria și metodologia artelor plastice și a muncii artistice, teoria și metodologia educației muzicale;</p> <p>Teză de licență în pedagogie sau în teoria și metodologia instruirii (pe discipline).</p>
Masterat	Master în științe ale educației.

(ciclul II)	<p>Programul de master are două direcții de realizare: masterat profesional, pentru care se prevăd 90/120 credite și masterat în cercetare, pentru care se preconizează 120 credite ECTS.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Masterat profesional – 90/120 credite ECTS. <i>Cunoștințe avansate în pedagogie</i> (doctrine moderne ale educației, problemele didacticii contemporane, teoria și metodologia educației permanente, etnopedagogia, educația interculturală, teoria și metodologia evaluării, managementul educației); <i>Cunoștințe aprofundate în psihologie</i> (psihologia proceselor cognitive, psihologia personalității, psihologia învățării, psihologia socială, psihologia comunicării, consilierea psihologică, psihodiagnosticul); <i>Cunoștințe și deprinderi avansate aplicative</i> (teorii și metodologii avansate în didacticile particulare; didactica pedagogiei; teoria și metodologia cercetării psihopedagogice; practica pedagogică, practica de master; teza de master în pedagogie sau în teoria și metodologia instruirii (pe discipline). • Masterat în cercetare (științele educației) – 120 credite ECTS. <i>Cunoștințe aprofundate în pedagogie:</i> doctrine moderne ale educației; problemele didacticii contemporane; teoria și metodologia educației permanente; teoria și metodologia cercetării psihopedagogice; teoria și metodologia evaluării; educația interculturală. <i>Cunoștințe aprofundate în psihologie:</i> psihologia proceselor cognitive, psihologia personalității, psihologia învățării, psihologia socială; consilierea psihologică, psihodiagnosticul. <i>Cunoștințe și deprinderi profunde aplicative:</i> (Teorii și metodologii ale învățământului universitar: didactica pedagogiei; didactica învățământului universitar I (limba și literatura română, matematică, științe); didactica învățământului universitar (II) (educația muzicală, plastică, tehnologică, moral-spirituală și fizică). Teză de master în pedagogie sau în teoria și metodologia instruirii (pe discipline).
Doctorat (ciclul III)	<p>Doctor în științe ale educației. Doctoratul este bazat pe cercetare și necesită examinarea și susținerea unei cercetări originale la nivel național și internațional, descrisă într-o teză comprehensivă. Doctoranzii, conform Nomenclatorului specialităților științifice al Republicii Moldova, elaborează și susțin teze de doctorat la specialitățile:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Pedagogia preșcolară; – Teoria și metodologia instruirii (pe discipline); – Managementul educațional. <p>Titlul acordat: Doctor în pedagogie.</p>

2.2. Ocupații tipice pentru absolvenți în domeniul dat

Licențiat (ciclul I)

<i>Domeniile de specializare</i>	<i>Categoriile / grupurile de profesii pe domenii de activitate economică</i>	<i>Lista profesiilor conform specialității</i>
Învățământ	<p>Educație Educație preșcolară Învățământ primar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cadru didactic; • Servicii educaționale. 	Educator în instituțiile preșcolare Profesor în învățământul primar

Masterat (ciclul II)

<i>Domeniile de specializare</i>	<i>Categorii / grupuri de profesii pe domenii de activitate economică</i>	<i>Lista profesiilor conform specialității</i>
Învățământ Cercetare	Educație preșcolară Învățământ primar Învățământ superior <ul style="list-style-type: none"> ● administrație educațională locală și națională; ● management educațional; ● consiliere în învățământ; ● servicii educaționale; ● învățământ intercultural; ● evaluare educațională; ● pedagogie socială. 	Educator în instituțiile preșcolare. Profesor în învățământul primar. Specialist în metodică învățământului și munca educativă. Inspector în învățământ. Manager în sistemul educațional. Consilier în învățământ. Cercetător. Manager al resurselor umane

Doctorat (ciclul III)

<i>Domeniile de specializare</i>	<i>Categorii / grupuri de profesii pe domenii de activitate economică</i>	<i>Lista profesiilor conform specialității</i>
Învățământ Cercetare	- Învățământ superior; - Cercetare științifică și dezvoltare; - Servicii în administrația învățământului la nivel național, regional, municipal; - Agenții de asigurare a calității.	Cadru didactic în învățământul superior: - profesor universitar, conferențiar, lector superior, lector, asistent; Cercetător: - colaborator științific; - manager în dezvoltarea curriculară; - manager în sistemul educațional

2.3. Rolul domeniului în alte programe de formare

Unele componente din domeniul Pedagogiei Preșcolare pot fi incluse în planul de studiu pentru calificare în specialitățile Pedagogie, Psihopedagogie, Psihopedagogie specială, Pedagogie profesională, Pedagogie socială, deoarece unele discipline (pedagogia, psihologia, cultura comunicării pedagogice, etica pedagogică, teoria și metodologia instruirii (pe discipline) din pedagogia preșcolară sunt, practic, identice, formând aceleași competențe profesionale generice, cât și unele specifice.

3. Finalități de studii și competențe – descriptorii de nivel pe cicluri

3.1.Descrierea finalităților de studiu și competențelor

Ratingul în funcție de importanță	Competențe-cheie generice (conform programului Tuning)
La nivel de licențiat (ciclul I)	
<i>Competențe interpersonale</i>	
1	Capacitatea de a interacționa eficient cu discipolul, grupul, familia
2	Abilitatea de a comunica eficient individual, cu grupul, cu familia
3	Abilitatea de a coopera și colabora eficient cu discipolul, grupul, familia
4	Capacitatea de a organiza constructiv activitatea discipolului, grupului, mediului
5	Capacitatea de a orienta discipolul, grupul, familia spre valori sociale utile, etice
6	Capacitatea de a stabili un climat moral-psihologic favorabil cu grupul, discipolul, familia
7	Capacitatea de a familiariza cu rolurile și activitățile specifice muncii în echipă
<i>Competențe instrumentale</i>	
8	Cunoașterea, înțelegerea conceptelor, teoriilor și metodelor de bază din domeniul preșcolarității
9	Abilitatea de a utiliza adecvat conceptele, teoriile și metodele de bază ale educației preșcolare în comunicarea profesională
10	Abilitatea de a utiliza jocul, ca activitate integratoare în vederea stimulării învățării și dezvoltării preșcolarilor
11	Capacitatea de a analiza și generaliza fenomenele educative și particularitățile de vârstă ale preșcolarilor
12	Abilitatea de a crea în predarea materiei de studiu
13	Capacitatea de a corela obiectivele de referință-conținuturile curriculare-activitățile de învățare
<i>Competențe sistemice</i>	
14	Capacitatea de a analiza sistemic conceptele și teoriile de politică educațională
15	Capacitatea de a corela teoria cu practica educațională
16	Capacitatea de a elabora proiecte profesionale, ținând cont de principiile și metodele educației preșcolare
17	Abilitatea de a reflecta valorile sistemelor educaționale înrudite
18	Abilitatea de a evalua programele educaționale și competențele formate
19	Abilitatea de a utiliza eficient resursele și tehnicile de învățare pentru dezvoltarea personală și profesională
20	Capacitatea de a conștientiza necesitatea de autoperfecționare și perfecționare continuă
La nivel de masterat (ciclul II)	
<i>Competențe interpersonale</i>	
1	Capacitatea de a interacționa eficient cu discipolul, grupul, familia
2	Abilitatea de a comunica eficient individual, cu grupul, cu familia

Ratingul în funcție de importanță	Competențe-cheie generice (conform programului Tuning)
3	Abilitatea de a coopera și colabora eficient cu discipolul, grupul, familia
4	Capacitatea de a organiza constructiv activitatea discipolului, grupului, mediului
5	Capacitatea de a orienta discipolul, grupul, familia spre valori sociale utile, etice
6	Capacitatea de a stabili un climat moral-psihologic favorabil cu grupul, discipolul, familia
7	Capacitatea de a asuma roluri sau funcții de conducere a activității grupurilor profesionale sau a unor instituții
Competențe instrumentale	
8	Cunoașterea aprofundată a unei ramuri de specializare în domeniul educației preșcolare
9	Abilitatea de a utiliza adecvat limbajului specific în comunicarea cu medii profesionale diferite
10	Abilitatea de a utiliza noi tehnologii informaționale
11	Capacitatea de a autocontrola procesul de învățare, de a-și diagnostica necesitățile de formare continuă
Competențe sistemice	
12	Capacitatea de a elabora proiecte profesionale și/sau de cercetare, utilizând un spectru variat de metode cantitative și calitative
13	Abilitatea de a acționa rațional și a lua decizii în diverse situații
14	Capacitatea de a reflecta și de a evalua performanțele proprii
15	Abilitatea de consiliere
La nivel de doctorat (ciclul III)	
1	Asumarea responsabilității și capacitatea de organizare și conducere a activității grupurilor profesionale, de cercetare sau a unor instituții
2	Capacitatea de a concepe și realiza cercetări științifice originale, fundamentate pe metode avansate care conduc la dezvoltarea cunoașterii științifice, metodologiilor de cercetare
3	Cunoașterea sistematică, avansată a conceptelor, metodelor de cercetare, a controverselor, a noilor ipoteze specifice domeniului
4	Abilitatea de a comunica cu specialiștii din domenii conexe
5	Abilitatea de a aplica metodele teoretice și empirice de cercetare.
6	Capacitatea de a argumenta și aplica eficient rezultate cercetării.
7	Capacitatea de a prezenta și susține public cercetarea realizată

3.1.Descrierea finalităților de studiu și competențelor

Ratingul în funcție de importanță	Denumirea succintă a competențelor-cheie specifice	Descrierea competențelor La finalizarea ciclului I (Științe ale educației la specialitatea Pedagogie Preșcolară) studentul trebuie:	Nivelul descriptorilor de la Dublin
La nivel de licență (ciclul I)			
1	Cunoașterea semnificației profesiei de educator și a funcționalului educatorului	Să cunoască, să înțeleagă și să se pătrundă de semnificația profesiei de educator, de funcționalul educatorului	D

Ratingul în funcție de importanță	Denumirea succintă a competențelor-cheie specifice	Descrierea competențelor La finalizarea ciclului I (Științe ale educației la specialitatea Pedagogie Preșcolară) studentul trebuie:	Nivelul descriptorilor de la Dublin
2	Cunoașterea bazelor științelor și artelor	Să cunoască bazele științelor și artelor cu care urmează a fi familiarizați preșcolarii (limba și literatura română, matematica, științe, istoria, muzica, arta plastică, tehnologii, sport, educația moral-spirituală)	A, E
3	Abilitatea de a selecta informațiile necesare	Să dețină abilitatea de a selecta informații teoretice, adecvate specificului activității practice în educația preșcolară	B, E
4	Capacitatea de a aplica critic curriculum-ul educației preșcolare în funcție de resursele umane, materiale, etc.	Să posede capacitatea de a aplica în mod critic curriculum-ul, ghidurile, materialele didactice etc.	C, B
5	Cunoașterea metodologiei de cercetare științifică	Să manifeste capacitatea de a cunoaște metodologia cercetării științifice în educația preșcolară.	A, E
6	Deprinderea de a proiecta activitatea educativă	Să posede deprinderea de a proiecta anumite activități educative în grădiniță	B
7	Deprinderea de a realiza activității educative	Să manifeste deprinderea de a realiza la timp proiectele educative în grădiniță	B
8	Abilitatea de a identifica posibilitățile de aplicare a teoriei	Să manifeste abilitatea de a identifica situațiile de aplicare a teoriei educației preșcolare în practică	B
9	Abilitatea de a eficientiza activitățile educative	Să manifeste abilitatea de a eficientiza activitățile educative în instituțiile preșcolare	C, B
10	Abilitatea de a aplica tehnologiile educaționale	Să dețină abilitatea de a aplica tehnologiile educaționale moderne și clasice în procesul educativ în instituțiile preșcolare	C, B
11	Capacitatea de a proiecta, realiza și analiza activități educative	Să dețină capacitatea de a proiecta, realiza și evalua de sine stătător activitatea educativă în instituțiile preșcolare, activitatea socială, culturală	B, C
12	Abilitatea de a soluționa independent problemele și de a lua decizii	Să posede abilitatea de a soluționa independent problemele educative neprevăzute în lucrul cu preșcolarii	C
13	Capacitatea de a utiliza creativitatea în proiectarea și realizarea diverselor activități educative	Să dispună de capacitatea de a fi creativ în elaborarea, realizarea și evaluarea proiectelor educative pentru vârsta preșcolară.	C, E
14	Abilitatea de a utiliza mijloacele tehnice în educația preșcolară	Să manifeste abilități de utilizare a mijloacelor tehnice în elaborarea și prezentarea materialelor didactice și științifice	C, B
15	Capacitatea de a soluționa	Să dețină capacitatea de a soluționa prin colaborare problemele educative din	D, C

Ratingul în funcție de importanță	Denumirea succintă a competențelor-cheie specifice	Descrierea competențelor La finalizarea ciclului I (Științe ale educației la specialitatea Pedagogie Preșcolară) studentul trebuie:	Nivelul descriptorilor de la Dublin
	problemelor de colaborare	învățământul preșcolar	
16	Capacitatea de a elabora strategii educative	Să posede capacitatea de a elabora strategii de activitate pedagogică în domeniul educației preșcolare	C, B
17	Capacitatea de a valorifica cercetările științifice	Să posede capacitatea de a realiza și aplica rezultatele cercetărilor științifice în procesul educativ la vârsta preșcolară	B, C
18	Capacitatea de a elabora proiecte didactice	Să manifeste capacitatea de a elabora proiecte didactice din perspectiva educației preșcolare	C
19	Abilitatea de a identifica nevoile de formare profesională permanentă	Să dețină abilitatea de a identifica nevoile de formare profesională continuă în dependență de evoluția teoriei și practicii educației preșcolare	C
20	Capacitatea de a fi deschis la schimbări și pentru schimbare	Să dispună de capacitatea de a fi abil față de schimbările survenite în domeniul educației preșcolare	C
21	Capacitatea de a integra	Să dispună de capacitatea desfășurării activităților integrate în vârsta preșcolară	C
La nivel de masterat (ciclul II)			
1	Abilitatea de a monitoriza și a reflecta asupra activității profesionale	Să dețină abilitatea de a monitoriza și a reflecta asupra activității profesionale în domeniul educației preșcolare	C, D
2	Capacitatea de a comunica rezultatele investigațiilor	Să comunice audienței rezultatele investigațiilor cu privire la psihopedagogia educației preșcolare	D
3	Cunoașterea conceptelor avansate din domeniul psihopedagogic	Să cunoască conceptele, faptele, tendințele cele mai avansate, din domeniul disciplinelor fundamentale pedagogice și a celor de specializare ce vizează educația preșcolară	A
4	Capacitatea de a evalua propriul progres profesional	Să evalueze în mod consecvent propriul progres în cunoștințe, deprinderi, abilități și competențe profesionale cu privire la educația preșcolară	C, A
5	Capacitatea de a analiza, selecta și utiliza informațiile	Să fie capabil a analiza, a selecta și utiliza informații în scopul asigurării calității educației preșcolare	C
6	Abilități de management	Să fie capabil de a lucra cu un grad sporit de autonomie în domeniul educației preșcolare	E
7	Capacitatea de a elabora și administra proiecte de cercetare	Să posede capacitatea de a elabora și de a administra proiecte de cercetare științifică în domeniul educației preșcolare	B
8	Capacitatea de a adapta și aplica realizările științei	Să manifeste capacitatea de a adapta și aplica realizările științifice în procesul educației preșcolare	C
9	Capacitatea de a determina direcțiile de evoluție a educației	Să dețină capacitatea de a determina direcțiile posibile ale evoluției educației preșcolare	C

Ratingul în funcție de importanță	Denumirea succintă a competențelor-cheie specifice	Descrierea competențelor La finalizarea ciclului I (Științe ale educației la specialitatea Pedagogie Preșcolară) studentul trebuie:	Nivelul descriptorilor de la Dublin
	preșcolare		
10	Capacitatea de a pronostica anumite probleme și căile de soluționare a lor	Să dispună de capacitatea de a identifica prospectiv problemele și soluțiile ce țin de educația preșcolară	C
11	Capacitatea de determina criteriile calității proiectelor didactice	Să determine criteriile ce vizează calitatea elaborării proiectelor didactice în domeniul educației preșcolare	C, B
12	Capacitatea de a rezolva problemele de integrare	Să fie capabil de a rezolva probleme de integrare a surselor de informații din domeniul educației preșcolare	C
13	Capacitatea de a elabora modalități de realizare a conexiunilor interdisciplinare	Să elaboreze modalități de realizare a conexiunilor interdisciplinare în educația preșcolară	C
14	Abilitatea de a transpune ideile avansate în activitatea educațională	Să transpună cele mai avansate idei psihopedagogice în activitatea educativă a preșcolarălor	B, C
15	Capacitatea de a aplica creativ inovațiile psihopedagogice	Să aplice eficient și creativ diversitatea metodelor cu privire la inovațiile psihopedagogice în educația preșcolară	B, C
La nivel de doctorat (ciclul III)			
1	Capacitatea de a identifica direcțiile evoluției științelor educației	Să identifice direcțiile principale ale evoluției pedagogiei și metodologiei educației preșcolare	C
2	Capacitatea de a determina aparatul categorial al cercetării științifice	Să determine actualitatea temei, problema, obiectul, scopul, ipoteza și obiectivele de cercetare în domeniul pedagogiei și metodologiei educației preșcolare	C
3	Capacitatea de a identifica și aplica metodologia de cercetare	Să identifice și să aplice adecvat criteriile, metodele și procedeele de realizare a cercetării pedagogice și metodologice în domeniul educației preșcolare	C, B
4	Capacitatea de a sintetiza și generaliza rezultatele obținute	Să posede capacitatea de sinteză și generalizare a rezultatelor obținute	C
5	Capacitatea de a elabora concluzii și recomandări	Să elaboreze concluzii și recomandări de utilizare a rezultatelor științifice obținute în teoria și practica educației preșcolare	C, B
6	Capacitatea de a demonstra valoarea rezultatelor științifice obținute	Să determine corect valoarea investigațiilor personale, locul lor în contextul cercetărilor de profil din țară și de peste hotare.	C

S.03.O.018	Teoria și metodologia formării reprezentărilor elementare matematice I	5	-	-	-	-	-	+	+	-	+	-	-	-	-	+	-	+	+	+	+	+	-	+	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-		
S.03.O.019	Teoria și metodologia educației muzicale	5	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	
S.03.O.020	Teoria și metodologia educației pentru mediu și cultura ecologică I	5	+	-	-	+	-	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	
U.04.A.021	Economie politică	3	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
S.04.O.022	Teoria și metodologia formării premiselor citit-scrisului	3	+	+	-	+	-	+	+	-	+	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-	-	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	
S.04.O.023	Teoria și metodologia dezvoltării limbajului și a comunicării II	6	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	
S.04.O.024	Teoria și metodologia formării reprezentărilor elementare matematice II	5	-	+	+	-	+	+	+	-	-	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	
S.04.O.025	Teoria și metodologia educației pentru mediu și cultura ecologică II	5	+	+	-	+	+	+	-	-	-	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
F.04.A.026	Etica pedagogică/Etica profesională	2	+	+	+	-	-	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	
S.04.O.027	Practica ped. I	6	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
U.05.A.028	Politologia	3	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
F.05.A.029	Educația nonformală / Metodologia activităților extracurriculare în instituțiile de tip preșcolar	3	+	+	-	-	+	+	-	-	-	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	
F.05.O.030	Bazele proiectării didactice în instituțiile preșcolare	4	-	+	-	-	-	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
U.05.A.031	Istoria culturii europene / Relații și influențe culturale în Europa	2	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
S.05.O.032	Practica ped. II	6	-	+	-	-	-	+	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	
U.06.A.033	Filosofia	3	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
U.06.A.034	Universitatea europeană/Civilizația europeană	2	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
F.06.O.035	Managementul educațional în instituțiile preșcolare de diferite tipuri	2	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
F.06.O.036	Metodologia implementării curriculumului copiilor de vîrstă timpurie și preșcolară (1-7 ani)	2	+	+	+	-	+	+	-	+	-	-	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
U.06.A.037	Practica de licență	8	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
U.06.A.038	Examenele de licență și teza de licență	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

3.2. Corelația „finalități de studiu și competențe – curriculum” (ciclul II)

Codul / unitatea de curs (modulul) / finalitățile de studiu	Număr credite ECTS	Finalitățile de studiu în ordinea priorităților																															
		1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		15			
		g	s	g	s	g	s	g	s	g	s	g	s	g	s	g	s	g	s	g	s	g	s	g	s	g	s	g	s	g	s		
F.01.O.001	Teoria educației	5	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-	+	+	-	+	+	+	+
F.01.O.002	Teoria instruirii	5	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+
F.01.O.003	Psihologia personalității	5	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
F.01.O.004	Psihologia socială	5	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
S.01.O.005	Metodologia didacticilor universitare pentru învățământul preșcolar (dezvoltarea limbajului și comunicare)	10	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
F.02.O.006	Fundamente teoretico-practice ale managementului educațional	5	+	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	-	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+
F.02.O.007	Teorii și metodologii evaluării în învățământ	5	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+
S.02.O.008	Teorii și metodologii avansate în didacticile particulare ale învățământului preșcolar (științe, cunoașterea mediului și cultură ecologică)	10	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+
S.02.O.009	Metodologia și etica cercetării în didacticile particulare ale învățământului preșcolar	5	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	-	+	-	-	+	+
S.02.A.010	Elaborarea proiectelor educaționale/Administrarea proiectelor educaționale	5	+	+	+	+	+	-	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+	-	-	+	-	+	-	+
F.03.O.011	Psihologia proceselor cognitive	5	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
S.03.O.012	Consiliere educațională	5	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	-	-	+	-	+	-	+	-	+	+	-	+	+	+	+
S.03.O.113	Teoria și metodologia educației ambientale	5	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	-	+	-	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+
S.03.A.014	Etnopedagogia/Educația interculturală	5	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	-	-	+	-	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+
S.03.O.015	Stagiu de practică profesională	10	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
-	Teza de master	30	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

3.3. Consultarea cu persoanele și instituțiile-cheie (angajatori, absolvenți, tineri specialiști etc.)

Întru elaborarea și determinarea ratingului în funcție de importanță a competențelor-cheie generice și specifice în domeniul Științe ale educației, specialitatea Pedagogie Preșcolară, au fost consultați foștii studenți, deținători de grade didactice și științifice în domeniul pedagogiei, Direcțiile Generale Educație, Tineret și Sport municipale (mun.Chișinău) și raionale (Criuleni, Ialoveni, Anenii Noi ș.a.). Permanent au fost consultate, de asemenea, opiniile și referințele asupra activității studenților stagiați ce-și fac studiile la învățământul cu frecvență redusă, opiniile educatorilor, metodiștilor din instituțiile preșcolare-pilot, indicate prin ordinul DGETS (Chișinău), din grădinițele raionale și satești, opiniile studenților stagiați la conferințele de totalizare a practicilor pedagogice, cât și opiniile studenților, exprimate în Chestionarul cu privire la evaluarea cadrelor didactice și a procesului de învățământ desfășurat de ei. Anchetarea care a fost realizată și convorbirile care au fost întreținute au demonstrat elocvent că între ratingul elaborat și cel apreciat de ei diferențe practic nu există. Ei au apreciat înalt competențele respective și ratingul lor.

Planurile de învățământ și programele analitice sunt adaptate permanent la schimbările din învățământ.

4.Volumul de muncă și ECTS

4.1. Volumul de muncă pentru programele de formare, exprimat în credite ECTS

Ciclul	1 credit ECTS = 30 ore de lucru al studentului: 15 ore de contact : 15 ore individuale
I Licențiat	180 credite ECTS – la monospecialitate; 240 credite ECTS – la instruirea concomitentă în două domenii înrudite
II Masterat	90/120 credite ECTS – la masterat în profesie; 120 credite ECTS – la masterat în științele educației
III Doctorat	Nu se alocă credite. Durata studiilor constituie 3 ani/4 ani frecvență redusă

4.2. Orientări și diferențe în spațiul european al învățământului superior în domeniul Științe ale Educației

Scopul învățământului superior în domeniul Științelor educației din Republica Moldova este orientat spre pregătirea unor specialiști de calificare înaltă. În acest sens nu face excepție nici pregătirea cadrelor didactice de calificare superioară pentru educația preșcolară, așa, de altfel, cum sunt și prevederile procesului Bologna.

În Republica Moldova pregătirea cadrelor didactice de calificare universitară în domeniul educației preșcolare a început în 1966. În alte țări (de exemplu, în România) pregătirea unor astfel de specialiști a început în anul 2005, iar în Franța la începutul anilor 1990.

Conform Planului de învățământ actual, un credit ECTS în Republica Moldova este echivalent cu 15 ore de contact direct și 15 ore de lucru individual, în total 30 ore. Într-un an de studii se acordă 60 credite ECTS, în timp ce în Spania se dau 60-90 credite, iar în Belgia, Germania un an valorează 60 credite. În Norvegia un an valorează 20 "vektal" - termen norvegian pentru credit, în Suedia 40 "poang" - termen suedez pentru credit, în Olanda 42 "studiepunten" - termen olandez pentru credit etc.

La etapa actuală, sistemul de învățământ superior din Republica Moldova este supus anumitor modificări. În urma aderării țării noastre la Procesul Bologna, schimbări esențiale au parvenit în structura sistemului, în programele de studiu, în procesul de predare-învățare-evaluare.

În Planurile de studiu, în afara orelor de contact direct, au fost incluse și orele de lucru individual al studentului.

Raportul orelor de contact direct și al orelor pentru lucrul individual, conform Planului de învățământ la specialitatea PP (ciclul I, licență), este de 1 : 1. În Spania și Portugalia creditele exprima

doar orele de contact direct al studentului cu profesorul. În Grecia sistemul de credite se bazează, de asemenea, pe orele de instruire, dar numărul de credite poate varia în dependență de tipul orelor de contact direct (lucrul în laborator, seminar etc.). Sistemul italian de credite operează deja cu două tipuri de credite: credite bazate pe volumul de lucru pretins studentului - "credito didattico" și credite bazate pe competențe - "credito formativo".

Inițial, pregătirea cadrelor didactice cu studii superioare pentru educația preșcolară dura 4 ani și se baza pe cunoștințe teoretice și practica pedagogică, desfășurată de către studenți în creșe, grădinițe, inspectorate și în școlile pedagogice, obținând titlul de educator, inspector, lector de pedagogie și psihologie (preșcolară).

La etapa actuală în pregătirea cadrelor didactice pentru educația preșcolară cu studii universitare este bazată pe metodologia centrată pe student și se realizează în două cicluri: licențiat (3 ani) și masterat (1,5/2 ani), obținând, corespunzător, titlul de licențiat sau de master (profesional/de cercetare) în științe ale educației. Studenții realizează teze de curs la pedagogie și la una din metodologiile educației preșcolare. Spre finele studiilor universitare ei desfășoară practica de licență, în timpul căreia efectuează cercetări pedagogice și (sau) metodologice în grădinițe, scriu și susțin în fața comisiei de licență teze de licență, care au un caracter teoretico-aplicativ. Cercetarea devine mai aprofundată, în special la ciclul II (masterat) și îndeosebi la doctorat(ciclul III).

După susținerea tezei de master, absolvenții au posibilitate, conform Nomenclatorului specialităților științifice din Republica Moldova, să-și continue studiile la doctorat la specialitățile Teoria și metodologia educației preșcolare, Managementul educațional, Pedagogia generală.

Pregătirea specialiștilor cu studii universitare pentru educația preșcolară corelează cu învățământul european și sub aspectul reciclării și organizării acestor studii la învățământul cu frecvență redusă, care în Republica Moldova e de aproximativ 40-50%. Cât privește învățământul pedagogic on-line, deocamdată, el nu a căpătat răspândire în Republica Moldova, aflându-se la început de cale. Sunt necesare studii științifice speciale pentru a determina eficiența acestui nou tip de învățare, comparativ cu cele tradiționale.

5. Predarea, învățarea și evaluarea

În cele ce urmează vom prezenta laconic trei mostre de practici optime din cadrul a trei discipline de studiu la specialitatea Pedagogie Preșcolară.

I. Teoria și metodologia educației pentru mediu și cultura ecologică

Sesiune de postere (predare-învățare-evaluare) ciclul I sau II

Competențe ce urmează a fi dezvoltate:

1. Abilitatea de a comunica, interacționa, coopera eficient în echipă;
2. Capacitatea de a analiza situații concrete și de a evidenția esențialul;
3. Capacitatea de a prezenta interpretările succint și atrăgător;
4. Reflecția.

Metoda predării, învățării, evaluării.

Este o metodă în care studenții/ masteranzii studiază un material necunoscut de către ei pînă la momentul dat. Noutatea materiei este prezentată de către lector prin texte de lecții. Forma de activitate cea mai eficientă în cazul dat este lucrul în grup. Fiecărui grup i se propune să studieze un anumit subiect din întreaga materie prezentată. Studenții au drept obiective de a evidenția esențialul din multitudinea de idei și de a le prezenta succint, creativ și atrăgător pe postere, iar apoi acestea sunt analizate de către colegi. Fiecare prezentare a posterului este urmată de un exercițiu de reflecție și evaluare din partea colegilor și a profesorului. Feedback-ul se realizează între profesor – student și student – student.

Mini-ore practice (învățare - evaluare) (ciclul I)

Competențe ce urmează a fi dezvoltate:

1. Deprinderea de a utiliza diverse ustensile;
2. Abilitatea de a aplica cunoștințele teoretice în practică;
3. Capacitatea de a analiza și a concluziona.

Metoda învățării – evaluării

Mini-orele practice sunt eficiente la lecțiile de teoria și metodologia educației pentru mediu și cultură ecologică, întrucât, mai apoi, experiențele efectuate în cadrul lor pot fi utilizate de către cadrele didactice în procesul de instruire și educație din instituțiile preșcolare. Experiențele în cadrul mini-orelor practice se realizează individual, de către fiecare student sau în perechi, în conformitate cu curricula. Mini-orele practice se desfășoară în baza convorbirii dirijate a lectorului sau a unui algoritm propus de el. În urma realizării mini-orelor practice studenții formulează concluziile de rigoare. Evaluarea se efectuează de către profesor – colegi. Poate fi utilizată și autoevaluarea. Feedback-ul se realizează dintre student – student și student – profesor.

II. Teoria și metodologia formării reprezentărilor elementare matematice la preșcolari

Portofoliul : ciclul I și II (Învățare-evaluare)

Competențe ce urmează a fi dezvoltate:

1. Capacitatea de a selecta, descrie și elabora informații utile;
2. Capacitatea de a clasifica, categorisi informația;
3. Capacitatea de a analiza și a concluziona.

Metoda învățării-evaluării

Portofoliul este o metodă de învățare-evaluare care solicită de la student efectuarea unei analize a literaturii de specialitate, a selectării unor materiale utile pentru viitoarea profesie. Portofoliul presupune, de asemenea, elaborarea de către student a diferitor materiale, utile pentru desfășurarea practicii pedagogice. Din materiale elaborate de către studenți fac parte: fișele individuale pentru preșcolari la matematică, materialul distributiv, adaptarea și descrierea unor metode, descrierea jocurilor didactice, a proiectelor didactice de lungă sau scurtă durată ș.a. Scopul portofoliului rezidă în îmbogățirea studentului la nivel cognitiv, aplicativ, creativ, afectiv.

III. Teoria și metodologia artei plastice la preșcolari

Metoda exercițiului: ciclul I (predare-învățare)

Competențe ce urmează a fi dezvoltate:

1. Capacitatea de a reprezenta elementele limbajului atistico-plastic și de a le corela în compoziții creative;
2. Deprinderea de a utiliza ustensile artistico- plastice;
3. Abilitatea de a aplica teoria în practică.

Metoda predării-învățării

Metoda exercițiului este una principală în cadrul activităților artistico-plastice. Ea în mod implicit, presupune evitarea excesului de teorizare, dezvoltă la student capacitatea de a munci organizat și de a transpune în imagini grafice observările efectuate. Prin exerciții, studenții își perfecționează acuitatea vizuală, spiritul de observație, deprinderea de a corela elementele componente

ale compoziției plastice. Datorită exersării, ei dobândesc unele deprinderi practice, urmare a aplicării diferitor procedee, tehnici de lucru, cum ar fi, de exemplu, fluidizarea și fuzionarea culorilor, amestecuri cromatice, divizarea tușelor, etc.

6. Sporirea calității

În sporirea calității pregătirii specialiștilor cu studii superioare universitare în domeniul educației preșcolare după programele în vigoare, aprobate de catedra de profil în domeniul educației preșcolare, de Consiliul facultății de Pedagogie și de Senatul Universității, permanent sunt precizate, completate, aprofundate, sistematizate etc. **competențele instrumentale** ale studenților (cum ar fi abilitățile cognitive, metodologice, tehnologice și lingvistice), **competențele interpersonale** (cum sânt abilitățile individuale de ordin social – capacitatea de interacțiune socială și de cooperare), **competențele sistemice** (cum este abilitatea și atitudinea pentru a combina și înțelege cele formate, aplicate etc. de către studenți în procesul predării, însușirii, implementării în practica educațională ș.a.m.d.).

Modalitățile principale care sporesc calitatea programelor de pregătire a cadrelor didactice cu studii universitare pentru educația preșcolară sânt:

1. Colaborarea permanentă cu Ministerul Educației al Republicii Moldova, Direcțiile Generale de Educație, Tineret și Sport municipale și raionale etc.
2. Participarea permanentă în cadrul seminarelor metodologice la catedre, facultate, universitate, etc.
3. Discutarea în ședințele Comisiei metodice a facultății Pedagogie a lucrărilor metodice, a ghidurilor, manualelor etc.
4. Dezbaterea chestiunilor de sporire a calității pregătirii personalului didactic pentru educația preșcolară în cadrul ședințelor Consiliului facultății, Senatului Universității.
5. Participarea titularilor catedrelor facultății de Pedagogie în procesele de evaluare a calității și sporirii acesteia la facultățile similare din republică.
6. Participarea cadrelor didactice ale facultății de Pedagogie în lucrul Consiliilor de evaluare a absolvenților pentru obținerea gradelor didactice.
7. Discutarea calității pregătirii specialiștilor la Consiliile pedagogice vizând totalizarea desfășurării practicilor pedagogice de către studenții facultății Pedagogie.
8. Organizarea și desfășurarea la facultate a conferințelor de totalizare a practicilor pedagogice cu participarea activă a studenților, profesorilor, directorilor adjuncți din școli etc.
9. Evaluarea de către Comisia de licență a calității pregătirii absolvenților facultății de Pedagogie în timpul susținerii examenelor și tezelor de licență.
10. Perfecționarea permanentă a titularilor catedrelor facultății de Pedagogie în cadrul diferitor seminare, conferințe, simpozioane etc., organizate în baza unor proiecte de colaborare în consorțiul internațional și republican.
11. Participarea în lucrul Conferințelor din august ale șefilor direcțiilor municipale, orășenești și raionale pentru învățământul preșcolar.
12. Participarea în lucrul conferințelor, simpozioanelor, seminarelor și altor forumuri științifice și metodice cu tematica relevantă în domeniul sporirii calității pregătirii cadrelor didactice pentru învățământul preșcolar.
13. Evaluarea internă de către Comisiile de autoevaluare.
14. Evaluarea externă de către Comisia de evaluare și acreditare a calității pregătirii specialiștilor cu studii universitare pentru educația preșcolară.

Summary

This article is based on need and timeliness of training specialists with university education for children of preschool age, the age where they set the basic personality, on which then focuses the undergraduate, university and postgraduate educational system.

Here are described, in accordance with the requirements of the Bologna Process, key features of the area of training cycle I (license), II (MA) and cycle III (PhD).

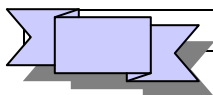
Are also characterized in detail the qualifications for these courses, the typical occupations for graduates of those, the purpose of study and the skills.

In this article are given brief samples of teaching, learning, assessment of students, masters, are shown ways to improve the quality of their training for preschool education.

Bibliografie

1. Ghidul studentului. Facultatea Pedagogie. Chişinău, Tipografia UPS „I. Creangă”, 2006.
2. Obiective Bologna: Proces de implementare. Resp. Mihail Grosu. Chişinău, Tipografia UPS „I. Creangă”, 2008.
3. Planul-cadru provizoriu pentru ciclul I (studii superioare de licenţă), Chişinău, MET, 2005.
4. Standard de formare profesională la specialitatea 142.03 Pedagogie în Învăţământul Primar//Studia Universitatis, Seria „Ştiinţe ale Educaţiei”, Chişinău, CEP USM, 2007, nr.5, p.30-37.

Primit 10.02.2010



Învățarea tehnologizată și particularitățile ei psihologice

Mihai Covaci, psiholog, România

Încă în a.1895 marele om de știință Albert Einstein începuse să se gândească la ideea relativității spațiului și a timpului: „spațiul se contractă, iar timpul se dilată”[1]. În 1907 marele relativist și-a patentat ideea[2]. Pe atunci nu știa și nici măcar nu avea viziune asupra faptului că teoria sa va ajunge să se aplice atât de bine printr-un mijloc de comunicare la care omenirea nici nu visa în acel moment - Internetul. Nu au trecut nici 100 de ani și oamenii au ajuns să folosească acest mijloc atât de important. După cum se știe, în prezent una dintre cele mai semnificative evoluții în educație și știință este aceea a învățării asistate de calculator. O altă modificare esențială pe care a produs-o internetul este realizarea unui nou ecosistem, în care procesul de învățare este realizat din ce în ce mai mult în timp real, spațiile de lucru devenind din ce în ce mai puțin însemnate. Astfel, astăzi e necesar deja să aliniem procesul de învățare la tehnologiile avansate, la scopurile organizațiilor și instituțiilor și la conceptul de dezvoltare susținută.

Tehnologiile Informaționale ajută la creșterea adaptabilității sistemului educațional la mediu. Din acest punct de vedere, ele au un impact benefic asupra relațiilor dintre instituția de învățământ și comunitatea educațională mai largă, părinți, autoritățile locale, firme, asociații, etc. Totuși, cei care oferă și cei care primesc educație sunt cei mai influențați.

Introducerea Tehnologiilor Informaționale și a Comunicațiilor în educație prin folosirea internet-ului ca mijloc didactic oferă o perspectivă largă elevilor asupra a ceea ce înseamnă învățare și permite oricărui elev să obțină informațiile necesare direct, acasă sau în altă parte. Totodată, tehnologiile informaționale permit desfășurarea unui proces complex de evaluare online a cunoștințelor acumulate, fără obligativitatea comunicării directe profesor – elev.

La sfârșitul anilor 1970 și începutul anilor 1980 **în cadrul Uniunii Europene** au fost demarate inițiative publice în mai multe state, având ca scop implementarea tehnologiilor informaționale în educație. În această perioadă, problema a fost privită ca încă o disciplină care trebuie predată și care circumscrie în curriculum. În acest stadiu tehnologiile informaționale nu au fost privite ca o resursă care trebuie folosită intensiv pentru predare sau ca putând fi integrată transversal în ansamblul curriculum-ului.

Astăzi, cea mai mare parte a statelor europene s-au angajat în acțiuni legate nu numai de dotarea cu echipamente multimedia, dar și de conectări locale în clase și școli, cu acces la rețele regionale,

naționale și internaționale via Internet. Astfel, sistemele educaționale pot stabili mai ușor parteneriate cu biblioteci, muzee, firme, asociații, etc. Începând cu 1983, Comisia Europeană a acționat ca un catalizator și ca un lider. Apoi, în 1986, a fost adoptat programul Comunității Europene COMETT[3]. Programul avea în vedere cooperarea dintre universități și firme din Europa în vederea dezvoltării educației și formării în domeniul tehnologiei. În 1990 apare programul comunitar Eurotecnet[4]. Programul comunitar Eurotecnet a fost lansat pentru a promova inovația în formarea profesională pentru ca aceasta să ia în calcul schimbările tehnologice și impactul lor asupra calificărilor și angajării. În 1991 a fost publicat un Memorandum privind învățământul deschis și la distanță în Comunitatea Europeană[5]. De atunci Comunitatea Europeană și-a amplificat și confirmat acțiunile în domeniul tehnologiilor informaționale prin:

- Task Force: Programe Educaționale și Multimedia. Inițiativa Task Force: Programe Educaționale și Multimedia[6], care a apărut în Martie 1995 și a durat până în 1998. Au fost deblocate fonduri de 49 milioane EUR folosite pentru a sprijini 46 de proiecte educaționale multimedia, implicând peste 400 de firme și instituții, dintre care mai mult de jumătate au fost școli sau universități.

- Planul de acțiune Învățare în Societatea Informațională. În 1996 Comisia Europeană a lansat un plan de acțiune denumit Învățare în Societatea Informațională [7]. Planul a presupus urmarea a 4 linii de acțiune: încurajarea creării de rețele între școlile din Europa; accelerarea dezvoltării resurselor educaționale multimedia; promovarea formării profesorilor în domeniul utilizării tehnologiilor informaționale; oferirea de informații privind potențialul instrumentelor educaționale și resurselor multimedia și audio-vizuale.

- Programul Socrates. În Programul Socrates[8], acțiunea Învățământ Deschis și la Distanță din prima fază a Programului (1995-1999) a ajutat la integrarea tehnologiilor informaționale în sistemele educaționale.

- Inițiativa și planul de acțiune e-Learning. Inițiativa e-Learning și planul de acțiune, care a urmat pentru a explicita procedurile și modalitățile de implementare, au constituit principala și cea mai recentă acțiune comunitară în domeniul tehnologiilor informaționale aplicată în învățământ și formare profesională. Utilizarea acestor elemente a dus la elaborarea unui nou termen: “e-learning”. Inițiativa e-Learning[9] a fost adoptată de Comisia Europeană pe 24 Mai 2000 și acceptată oficial de miniștrii educației la Consiliul European de la Feira din Iunie același an. Acțiunea e-Schola, implementată ca o parte a inițiativei e-Learning, completează Netd@ys, fiind o acțiune mai direcționată și mai concretă în domeniul educației.

Concomitent, însă, au apărut și anumite **probleme**. În sine, tehnologiile informaționale nu sunt susceptibile de a modifica radical sistemele educaționale. Această afirmație se bazează pe anumite

ipoteze. Prima se referă la observația că progresul tehnologic a fost stăpânit pentru a servi la îndeplinirea aceluiași scopuri ca și resursele care l-au precedat (radio, televiziune, etc.). În acest fel, relația sa cu rădăcinile filozofice și culturale ale sistemului educațional este conservată.

A doua este reprezentată de convingerea că tehnologia va modifica lucrurile în bine. Ca rezultat al tehnologiei, bunăoară, este posibil să se furnizeze și să se asigure accesul la informație mai ușor și mai rapid, să se rezolve anumite probleme și să se permită crearea de noi instrumente, etc. Tehnologia poate, de asemenea, permite o redistribuire a efortului, astfel încât tot mai puțin timp și energie să fie consumate pentru reproducere și memorizare și tot mai mult să fie dedicată rezolvării de probleme și dobândirii de cunoștințe utile. În plus, poate da naștere unei reorganizări a timpului de lucru în școli. Dar, tehnologia nu poate servi ca un cadru de referință sau un ghid pentru acțiunile noastre. Oportunitățile oferite de ea nu apar de la sine. Dimpotrivă, ele sunt rezultatul unui efort hotărât și deliberat, bazat pe o vedere de perspectivă asupra a ceea ce educația ar trebui să îndeplinească. Luarea în considerare a tehnologiilor informaționale, din punctul de vedere al semnificației educaționale și al psihologiei umane, este un aspect crucial al acestei strategii de bază. Aceeași hotărâre este necesară pentru a evita ca tehnologiilor informaționale să nu devină o sursă de inegalități, frustrări, pierderi de timp sau suspiciunii legate de asigurarea unui echilibru psihic necesar (când este vorba de timpul acordat lumii virtuale).

Alte tipuri de probleme și dezavantaje care pot apărea în cazul învățământului online/tehnologizat sunt:

- un anumit nivel de frustrare și insatisfacție;
- probleme tehnice și logistice;
- eventuale confuzii asupra cerințelor;
- interesul scăzut;
- incapacitatea de a adresa întrebări legate de problemele neînțelese.

Să ne referim succint la **entitățile implicate** în învățarea tehnologizată

Computerul și materialele electronice/multimedia sunt utilizate ca suport în predare, învățare, evaluare sau ca mijloc de comunicare (pentru realizarea unor sarcini individuale etc.). Încă din 2000 O. Istrate declara: ”În sens restrâns, e-learning-ul reprezintă un tip de educație la distanță, ca experiență planificată de predare-învățare organizată de o instituție ce furnizează mediat materiale într-o ordine secvențială și logică pentru a fi asimilate de elevi în maniera proprie. Mediarea se realizează prin noile tehnologii ale informației și comunicării - în special prin Internet. Internetul constituie atât mediul de distribuție al materialelor, cât și canalul de comunicare între actorii implicați”[10].

Profesorii. Încă de la începutul secolului XX și în special după al Doilea Război Mondial, mai multe generații de profesori au fost confruntate cu dezvoltarea de noi mijloace de comunicare. Adoptate mai întâi în viața de zi cu zi și apoi, treptat, în lumea educației, s-au dezvoltat alte mijloace de comunicare a informațiilor, diferite de cărțile clasice.

Un învățământ, integrând tehnologiile informaționale chiar pe scară largă, nu trebuie să reducă exigențele profesionale vizavi de profesori – ba dimpotrivă. În plus, față de o formare mai cuprinzătoare și actualizată, redefinirea rolului profesorilor poate consta și într-un nou set de responsabilități, precum și în reorganizarea timpului acordat lecțiilor și pregătirii acestora, precum și găsirea modalităților psiho-pedagogice adecvate transmiterii și consolidării informațiilor. Atâta timp cât elevii au acces practic la orice informație, rolul intermediarilor, incluzându-i aici pe profesori și pe cei care controlează accesul la informații, cunoaștere și cultură, trebuie regândit și îmbunătățit.

Cercetătorii în psihologia învățării online/tradiționale au descoperit că acest tip de învățământ poate fi la fel de competitiv ca și cel desfășurat în stil tradițional. Pentru realizarea acestui deziderat, se impun câteva condiții:

- respectarea unor planificări stricte;
- realizarea în cadrul lecției a unor provocări intelectuale și a unor obstacole ce necesită efort în soluționarea lor;
- stabilirea unor grupuri de studiu;
- acordarea de asistență elevilor în înțelegerea și utilizarea tehnologiei.

Profesorii implicați în predarea tehnologiilor au o mare libertate în proiectarea și organizarea lecției, transformându-se în consilieri, îndrumători, parteneri și colaboratori ai elevilor în descoperirea adevărului științific, dar și în evaluatori ai performanțelor și în ai propriilor elevi. Activitatea de pregătire a profesorului este necesară pentru ca rezultatele să fie eficiente. Astfel, libertatea oferită elevului reprezintă un drum cu două sensuri, deoarece dacă un elev nu este suficient de motivat și nu are o voință adecvată, poate abandona cu ușurință această modalitate de formare. De asemenea, este deosebit de importantă și o interfață estetică. Prin urmare, trebuie ca activitatea online sau cea tehnologizată să fie atractivă și să ofere satisfacții intelectuale, elevul să simtă plăcerea lucrului bine efectuat, dar și satisfacția socializării sau „întâlnirii” și comunicării cu semenii. Este util ca informația să fie variată, exercițiile să aibă diverse aplicații, și interacțiunea cu profesorul să fie adecvată.

Elevii. Marea majoritate a celor care se pronunță în favoarea încorporării tehnologiilor informaționale în procesele educaționale atrag atenția asupra numeroaselor avantaje pentru elevi: accesul la surse numeroase și variate de informare, respectul pentru ritmul individual de învățare, o mai

mare autonomie și, în anumite cazuri, faptul că este mai bine să înveți folosind facilitățile tehnologiilor informaționale decât având contact cu profesorii, etc. [11].

Indiferent de potențialul tehnologiilor informaționale, există anumite restricții cu care elevii trebuie să învețe să opereze. Tehnologiile informaționale trebuie să relaționeze cu cerințele de informare ale elevilor, care pot varia în funcție de țintele, competențele și strategiile acestora privind obținerea informațiilor sau, cu alte cuvinte, cu relevanța unei cerințe specifice pentru acțiunea respectivă formulată de utilizatorul implicat. Dar mai ales, trebuie să opereze cu aspectele psihologice care sunt implicate în transmiterea, însușirea și aprofundarea informațiilor.

Care aspecte psihologice sunt implicate când elevilor le place Instruirea asistată de calculator sau cea online? Unii cercetători au descoperit o listă de motive pentru care elevilor le plac mai mult activitățile de învățare tehnologizată, în comparație sau față de metodele tradiționale de învățare[12]. Aceste preferințe ale elevilor ne ajută să înțelegem, de ce învățarea tehnologizată mărește performanțele școlare și, de asemenea, care aspecte psiho-pedagogice sunt implicate.

Elevii recunosc că le place să lucreze cu calculatoarele în scopuri didactice, deoarece:

- individualizează învățarea;
- merg în ritmul celor care îl folosesc;
- sunt destul sau chiar foarte răbdătoare;
- nu au simptome adverse de oboseală;
- nu se înfurie/nervează niciodată;
- nu uită niciodată să ”critice” sau să ”laude”;
- sunt distractive;
- le dă voie să lucreze în particular ;
- folosesc ”apostrofări” amuzante;
- oferă o stare de control asupra celor învățate;
- învață puțin câte puțin;
- sunt mult mai obiective decât profesorii;
- nu stânjenesc elevii care au greșit;
- fac posibilă experimentarea cu diferite opțiuni fără ”pagube”;
- oferă feedback imediat;
- sunt imparțiali față de rasă sau etnie;
- sunt mari motivatori;
- sunt excelente pentru exerciții și practică;
- folosesc mai multe simțuri, printre care văzul, auzul și ”atingerea”;

- îi ajută pe elevi să-și îmbunătățească scrisul;
- îi școalește în folosirea calculatorului, care o sa-i ajute mai târziu în viață;
- elimină truda de a face anumite activități de învățare cu mâna (de ex. desenarea unui grafic, tabel, desen prestabilit, etc);
- lucrează mult mai apropiat de rata gândirii omenești;
- oferă momente plăcute sau amuzante de relaxare/desconcentrare parțială de la tema care se rezolvă.

Pe lângă aceste aspecte, învățarea online și cea tehnologizată dezvoltă, în mod sistematic, deprinderile metacognitive, elevul fiind concentrat pe modul de rezolvare a sarcinii, întrucât este conștient că se va mai confrunța cu astfel de situații și este posibil ca la următoarea ocazie să nu mai beneficieze de suport. Astfel, își conștientizează și reține cât mai mulți pașii care îl conduc spre un rezultat eficient.

Procesul învățării tehnologizate sau online implica, totuși, anumite **paradoxuri** de ordin psihologic[13].

Un prim paradox al acestei învățări îl reprezintă faptul că, deși comunicarea este facilitată de tehnică, totuși, această tehnologie a comunicării în anumite forme predispune la izolare. În unele cazuri elevii nu interacționează cu profesorul sau cu ceilalți elevi tocmai din aceste motive. Aceste motive au la bază anumite particularități personale, de grup sau ale profesorului. Mai pot fi amintite și anumite conținuturi ale problemelor de rezolvat, care pot avea formulări mai ambigue sau pot conține cuvinte neasimilate încă în vocabularul elevului.

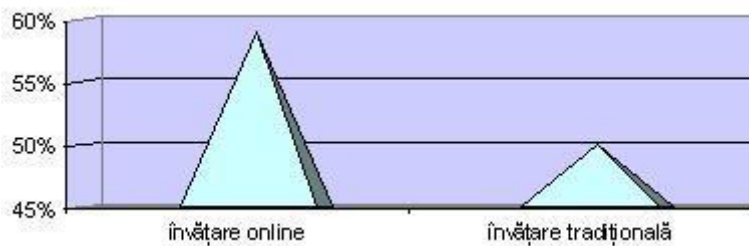
Un alt paradox este evidențiat de următorul fapt. Deși învățarea online și cea tehnologizată reprezintă trecerea de la o psihologie a învățării centrată pe conținut la o psihologie centrată pe nevoile și interesele elevilor, accentul este pus, în principal, pe informarea și formarea unor abilități intelectuale, eliminându-se însușirea deprinderilor practice. Nu se pot realiza, în cazul învățământului online sau tehnologizat, experimente de laborator complexe sau diverse alte tipuri de operații, ci le putem doar simula virtual. În felul acesta, practica efectivă este înlocuită de învățarea sau observarea pe simulator. Prin urmare, nu toate disciplinele se pretează învățământului tehnologizat sau online. Aceste tipuri de experimente ”virtuale” mai au și alte neajunsuri sau privări de natură psihologică pentru elev.

Dintr-un alt punct de vedere, învățarea tehnologizată și cea online dezvoltă capacități și deprinderi care, în învățământul tradițional, sunt minimalizate: capacitatea de auto-formare (autoînvățare și autoevaluare), capacitatea de aplicare, analiză și sinteză (sarcinile elevilor din cadrul învățământului online/tradițional fiind în totalitate aplicative sau reflexive, nemaexistând, în cazul testărilor, subiecte de ordin reproductiv). Se dezvoltă, de asemenea, și responsabilitatea elevului.

- În general, utilizarea calculatorului în educație are anumite **avantaje psiho-pedagogice**, cum ar fi:
- trezirea interesului față de noile descoperiri sau invenții; legea de bază ce guvernează educația asistată de calculator o reprezintă implicarea elevului în acțiunea de prezentare și transmitere de cunoștințe, captându-i atenția și eliminând riscul plictiselii sau rutinei;
 - stimularea imaginației; jocurile pe calculator pot dezvolta abilități de utilizare, imaginație și viteză de reacție; sunt des întâlnite și prezentări grafice atractive, sau posibilități de a crea propriile instrumente cu ajutorul softurilor;
 - dezvoltarea gândirii logice; împărțirea unei teme în etape de rezolvare organizate secvențial, elaborarea pașilor necesari parcurgerii și organizarea logică a raționamentelor reprezintă demersuri cognitive ce au repercusiuni asupra profunzimii și rapidității judecării unei probleme;
 - simularea pe ecran a unor fenomene și procese poate avea efecte multiple asupra elevilor; aceste simulări pot ajuta la o mai bună înțelegere a acestora și pot revela anumite segmente asupra cărora trebuie insistat sau care necesită îmbunătățiri;
 - randamentul predării poate fi ajutat prin exemplificări multiple și implicări raționale, posibil emoționale;
 - elevul participă la propria formare prin autoeducație și conștientizează propriile neajunsuri, nevoi, fie educative, fie psihologice, necesare însușirii unei mai bune educații;
 - elevul învață în propriul ritm, fără a avea emoțiile aferente și o anumită stare de stres care să-i modifice atitudinile și reacțiile;
 - aprecierea obiectivă (profesori, colegi, părinți și, în unele cazuri, specialiști în domeniu) a rezultatelor și progreselor realizate;
 - autoaprecierea și creșterea sentimentului de satisfacție față de munca bine făcută sau dusă până la capăt;
 - creșterea încrederii în capacitățile proprii;
 - aspirații mai mari pe viitor combinate cu dorința de "aventură" tehnologică;
 - dorința de a-și oferi ajutorul, combinată cu dorința de a demonstra ce știe;
 - un anumit statut dobândit în cadrul clasei/grupului în urma rezolvării anumitor dificultăți nedepășite de alții.
 - ș. a.

SRI International a întocmit pentru Departamentul Educației al Statelor Unite un raport, care are o concluzie relevantă: în medie, elevii care au învățat într-un mediu online au avut rezultate mai bune decât cei care au beneficiat de instruirea față-în-față cu profesorul[14].

Raportul a luat în calcul o serie de studii comparative cu privire la educația online și cea tradițională, din sala de clasă, pe perioada 1996 - 2008. Pentru această perioadă au fost identificate 99 de studii în care au fost realizate comparații cantitative între rezultatele educației online și cele ale educației tradiționale. Analiza realizată a arătat că, în medie, elevii care au urmat o parte sau toate cursurile online înregistrează la testare o rată de succes de 59%, în comparație cu rata medie de succes a elevilor din sala de clasă, care este de 50%. Aceasta este o diferență modestă, dar semnificativă din punct de vedere statistic.



Rata succesului în învățarea tradițională și online

Studiile demonstrează că „educația online este în prezent nu doar mai bună în lipsă de altceva, ci tinde, de fapt, să fie mai bună decât instruirea convențională”, susține Barbara Means, coordonatorul psiholog educațional la SRI International[15].

„Trecem printr-un moment de creștere în ceea ce privește educația online”, a afirmat Philip R. Regier, decan al programului Online and Extended Campus al Universității de Stat din Arizona[16].

Cea mai mare creștere în viitorul apropiat, după cum anticipează Philip R. Regier, se va înregistra în rândul programelor de educație continuă [idem]. ”Tehnologia va fi folosită pentru crearea unor noi feluri de comunități de învățare ale elevilor. Oamenii au dreptate atunci când spun că prin educația online lucrurile nu se vor mai petrece în sala de clasă. Însă greșesc, cred eu, când presupun că prin aceasta învățarea va deveni o activitate independentă, personală. Învățarea trebuie să se desfășoare într-o comunitate” [17].

Învățarea eficientă într-un sistem e-Learning este posibilă numai în prezența unui complex de condiții, care trebuie asigurate în prealabil. Se pot enumera, printre altele, existența unei infrastructuri de comunicații corespunzătoare, a unui sistem de reglementări în domeniu, a aplicațiilor pentru suport, a conținutului, a cunoștințelor și, nu în ultimul rând, a unui context social propice.

Mediul social trebuie să permită dezvoltarea procesului de creștere a capacității indivizilor sau a grupurilor de indivizi de a alege forma de instruire cea mai potrivită în raport cu particularitățile psihologice de vârstă, individuale, sociale etc. și de a transforma alegerile respective în acțiuni și rezultate. Esențiale în acest proces sunt acțiunile care conduc la creșterea bagajului de componente (atât

de particularitățile psihologice, cât și de infrastructură), necesare desfășurării eficiente a activităților e-Learning, atât la nivel individual cât și de grup.

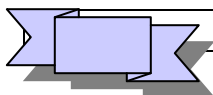
Summary

Since school was some kind of mirror of society, in which were reflected the good and the bad, the society itself, with her lights and shadows. In these conditions, though limited to the changes and accused, often by conservatism, the school has taken, however, many of the technological innovation of time and they also spread the knowledge to educate members of the society for their professional training economic and social development. Online education is just a form of expression of these truths. It remains to be seen what it transmits and if the form will have concrete results in time and space or just another form of virtual.

Bibliografie

1. <http://www.cronici.tv/16-de-ce-dumnezeu-nu-joaca-zarurio-noua-abordare/>
2. http://www.fhh.org.ro/ed_fhh/reviste/arhiva_cdf/52_3_2005.htm
3. http://cordis.europa.eu/search/index.cfm?fuseaction=prog.document&PG_RCN=176149
4. http://ec.europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/c11017_en.htm
5. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=%20true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED347940&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED347940
6. <http://www.pjb.co.uk/9/report.htm>
7. <http://aei.pitt.edu/1200/>
8. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm
9. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11046_en.htm
10. <http://www.elearning-forum.ro/resurse/a1-elearning.html>
11. http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/019RO.pdf, pag.9
12. <http://www.scribd.com/doc/10181347/Ilie-Marian-Elemente-de-Pedagogie>
13. <http://facultate.regielive.ro/download-135434.zip>
14. <http://www.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>
15. <http://bits.blogs.nytimes.com/2009/08/19/study-finds-that-online-education-beats-the-classroom/>
16. <http://bits.blogs.nytimes.com/2009/08/19/study-finds-that-online-education-beats-the-classroom/>, Regier, P., apud, Lohr, S., Study Finds That Online Education Beats the Classroom, NY Times, August 19, 2009
17. <http://www.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf> p.32

Primit 22.01.2010



IMPLICAREA PĂRINȚILOR ÎN PREGĂTIREA ELEVILOR SUPRADOTAȚI

Marcel Teleuca, dr. în șt. matematice

Una dintre cele mai vechi și discutate se consideră problema părinți-copii. Această problemă perpetuează din generație în generație, fiind una dintre cele mai importante. Dinamica acestor relații lasă o amprentă profundă, fie pozitivă sau negativă, asupra mentalității, judecății, opiniei, atitudinii comportamentului copiilor, cât și a părinților, societății în ansamblu.

Primul și cel mai important lucru în educarea corectă și dezvoltarea armonioasă a copilului este influența manifestată prin includerea activă a familiei. Implicarea părinților în viața copilului este una dintre cele mai importante “misiuni” a acestora.

O atenție deosebită trebuie acordată copilului la vârsta potrivită, în special dacă acesta dă dovadă de talent, creativitate, supradotare.

Copilul se confruntă cu anumite probleme, aflându-se între două influențe puternice, familie și societate, care îl solicită în mod diferit .

Chiar de la etapa inițială a dezvoltării copilului, părinții, la rândul lor, se confruntă cu anumite probleme:

- activismul excesiv al copilului, care provoacă deruta părinților;
- dezechilibrul apărut în interacțiunea cu profesorul, atât de ordin psihologic cât și fiziologic (modificarea regimului zilei, a alimentației și a programului de somn);
- apariția unor situații imprevizibile din dorința copilului de a explora necunoscutul ș.a.m.d.

Relațiile dintre părinți și copii sunt foarte importante în dezvoltarea aptitudinilor morale, spirituale și intelectuale ale copiilor.

Părinții trebuie să se întrebe permanent, cum și în ce mediu trăiesc copiii lor, având în vedere faptul că „copilul învață în felul în care trăiește” [3]. Ei trebuie să aibă în vedere următoarele aspecte:

- dacă copiii sunt criticați frecvent, ei învață să condamne;
- dacă copiii sunt încurajați frecvent, ei învață să fie încrezători;
- dacă copiii sunt apreciați frecvent, ei învață să se aprecieze;
- dacă copiilor li se recunosc meritele frecvent, ei învață să aibă un scop;
- dacă copiii sunt tratați cu prietenie, ei învață că lumea este un loc frumos în care poți trăi;
- dacă copiii sunt crescuți într-un mediu pașnic, ei învață să aibă o minte împăcată.

Iată câteva recomandări pentru părinți privind relația lor cu copiii care încearcă să se descopere:

- să analizeze propriul sistem de valori la care recurg în educarea copilului;
- să fie cinștiți, deoarece copiii sunt foarte sensibili la minciună;
- să aprecieze corect nivelul dezvoltării copilului;
- să evite explicațiile sau discuțiile prea lungi;
- să observe în permanență schimbările care se produc la copil;
- să respecte individualitatea copilului pentru a nu-i impune propriile interese și preferințe.

Să nu uităm de faptul că și la noi în societate sunt familii care au copii dotați intelectual și talentați în unele domenii ale științei.

Ce presupune sintagma „dotat la matematică” ?

Aceasta înseamnă rezultate înalte, capacități excelente intelectuale, fizice, psihomotorii, specifice acestui domeniu.

„Dotarea” poate fi determinată prin analiza a trei parametri :

- dezvoltarea cognitivă;
- dezvoltarea emotivă;
- calitățile fizice.

În programa de cercetare a copiilor dotați mai mici de 6 ani B. Wait a depistat la vârsta de 3 ani copilul are în vizor concomitent două sau mai multe evenimente, acțiuni, fapte [4]. Copii dotați se deosebesc prin capacitatea de a memora rapid, prin concentrare maximă a atenției, prin vorbire timpurie, gândire abstractă, clasificare a informației și utilizarea ei. Ei sunt pasionați de activitatea de colecționare, de lecturarea enciclopediilor, de exprimarea opiniilor, preferând jocurile care se bazează pe logică. Sunt cazuri în care copiii de 5 ani pot să înmulțească în gând numere din 3 cifre mai repede decât un om matur cu ajutorul creionului și a foii.

Totuși, acești copii au nevoie de sprijinul și ajutorul adulților.

În parametrul al doilea, cel emotiv, se reliefează :

- simțul dezvoltat al dreptății;
- stabilirea unor cerințe înalte pentru sine și pentru cei din jurul său;
- reacții prompte la adevăr, dreptate, armonie și natură.

Copii dotați fac progrese mari în unele domenii, care bucură părinții. Dar așteptările prea mari din partea celor maturi le declanșează orgoliul. Cu acest aspect se confruntă și persoanele care se ocupă cu acești copii, la orice etapă .

Cît privește caracteristicile fizice ale copilului dotat există două stereotipuri contradictorii:

- primul, că acesta este mic, palid, sensibil, etc.
- al doilea, că acesta este înalt, puternic, frumos, etc.

În timpul dialogului cu copilul dotat părinții trebuie să ia în considerație particularitățile psihocomportamentale ale acestuia: agitație, nervozitate, loialitate, etc. Există părinți care acordă o atenție exagerată copilului dotat. La celălalt capăt al spectrului familial se depistează părinți care cred că este mai bine să nu acorde atenție talentului copilului. Pentru acest tip de părinți e important ca micuțul lor să fie un copil normal, obișnuit.

O astfel de atitudine poate influența negativ copilul. Talentul lui nu va dispărea, dar va căpăta o nuanță obscură. Copilul v-a fi pus în situația de a găsi de unul singur soluțiile problemelor. El va simți prețul unicității sale din propria experiență, dar se va forma o barieră psihologică între el și persoanele cele mai importante din viața sa - părinții. În astfel de situații, copilul trage concluzia că trebuie să fie ca marea majoritate și începe să-și ascundă calitățile. Astfel, la el se inhibă dorința de a-și descoperi personalitatea, de a ajunge la performanțele dorite, el fiind astfel dezechilibrat, iar vinovați sunt părinții.

Nu există un anumit stereotip privind dotarea. Fiecare copil își manifestă capacitatea intelectuală diferit. În majoritatea cazurilor, părinții observă dotarea copilului. Unii părinții cred că a fi dotat înseamnă a fi anormal, ceea ce este complet greșit, mai ales în situația în care acest copil nu-și găsește loc în compania celor de aceeași vârstă. O astfel de atitudine apare ca un impediment în calea unei copilării fericite, și de aceea aceste stereotipuri trebuie desființate.

Descoperirea părinților privind dotarea copilului trebuie să fie pentru ei o surpriză plăcută, care să conducă la conlucrare în rezolvarea problemelor, doar să nu fie un semnal de alarmă care să genereze o reacție ce ar împiedica formarea personalității copilului. Un exemplu elocvent în această privință este cazul Terence Tao și implicarea reușită, adecvată a tatălui său, Billy Tao, în viața și activitatea copilului.

Despre Terence Chi-Shen Tao putem să spunem următoarele: s-a născut la 17 iulie 1975 în Adelaide, Australia de Sud. Actialmente este un matematician care lucrează, în principal, asupra analizei armonice, a ecuațiilor cu derivate parțiale a combinatoricii, a teoriei analitice a numerelor și a teoriei de reprezentare. În prezent, T.Tao este profesor universitar de matematică la Universitatea din Los Angeles, California. În august 2006 a obținut premiul Fields Medal, premiul fiind cea mai înaltă distincție în domeniul matematicii. În septembrie 2006 lui Tao i-a fost acordat Fellowship MacArthur, iar în 18 mai 2007 a fost ales membru al Societății Regale. În 2008 devenit asociat străin al Academiei Naționale de Științe din Statele Unite ale Americii, iar în anul 2009 și membru al Academiei

Americane de Arte și Științe. Ca elev, Terrence Tao a participat la Olimpiada Internațională de Matematică la vârstele de 11,,12 și 13 ani, la care a obținut, corespunzător, medaliile de bronz, argint și aur.

Cum a decurs procesul de instruire a lui Tao?

Talentul excepțional a lui Tao a fost recunoscut la o vârstă foarte fragedă. În ultimii ani, ascensiunea sa rapidă, succesul său, rezultatele sale excepționale în matematică au căpătat o rezonanță extraordinară în mass-media.

Terry a fost primul copil, care la opt ani, a obținut un scor de 760 din 800 posibile (95%) pe SAT-M. În Statele Unite doar 1% din tinerii de colegiu, în vârstă de 17 și 18 ani, ating un scor de 750 sau mai mare.

Cînd Terry avea 8 ani, a avut un scor de 90% de la un test de matematică, care se dă anual de Consiliul de Examenе publice din Australia de sud, test susținut de către 12 elevi în vârstă de 17 și 18 ani.

Unul dintre domeniile insuficient abordate în dezbateră cu privire la asigurarea unui optim educațional pentru elevii talentați la matematică este perspectiva de familie.

Este regretabil faptul că, în general, oamenii care apar în prim plan și a căror voce se face auzită sunt foarte controversați, deoarece de multe ori ei afișează o ideologie socială sau educațională excentrică, care nu este acceptată de marea majoritate a publicului. De cele mai multe ori, aceste aspecte sunt transformate într-un spectacol mediatic. De aceea, este nevoie ca între părinți și copiii supradotați să existe un dialog corect și sensibil, prin care părinții să sprijine dezvoltarea acestor copii, în special în cazul numărului mic de copii cu un IQ foarte ridicat (de exemplu, mai mare de 170), care au mult mai multe probleme de adaptare emoțională și socială decât colegii lor mai puțin dotați.

Acești copii au, de asemenea, mult mai multe probleme privind dezvoltarea inegală, presiunea din partea adulților, sensibilitatea intensă, mediul necorespunzător, vulnerabilitatea la autodefinire, rolul conflictului și alienarea [5].

Astfel, în educația acestor copii, se pot distinge două moduri în care părinții pot ajuta copiii lor supradotați. În primul rând, ei pot ajuta copiii de a-și dezvolta o personalitate armonioasă, care înseamnă mai mult decât intelect. În al doilea rând, ei pot contribui la proiectarea unui program individual de educare care să satisfacă nevoile speciale și, deseori unice ale acestor copii.

Billy Tao relevă, prin exemple elocvente, un model de dezvoltare a personalității la copii.

Mulți oameni sunt tentați să creadă că IQ-ul ridicat este sinonim cu o rată înaltă de succes în societate [3].

L.S.Hollingsworth, în 1976, a subliniat faptul că, în perspectivă, copiii etichetați cu un IQ ridicat vor avea parte de probleme de adaptare din punct de vedere emoțional și social [2]. Acest lucru este lesne de înțeles, deoarece oamenii cu minți excepțional de luminoase sunt prea inteligenți pentru a fi înțeleși de persoanele obișnuite cu care contactează și, astfel, este foarte dificil ca ei să-și găsească tovarăși agreabili.

Așadar, din cele analizate putem conchide că există doar o singură cale de a depăși aceste dificultăți și de a ajuta copiii excepționali: să dezvoltăm la ei o personalitate de excepție, astfel încât, în momentul în care ating maturitatea, să devină oameni de mare succes atât intelectual, cât și social. Scopul final al educației copiilor dotați constă în urmărirea și dezvoltarea gradului de excelență pe toate planurile. Căci numai o personalitate de excepție are forța reală, necesară și suficientă, care să asigure reușita în societate.

În prezent, cele mai multe programe pentru educația copiilor supradotați pun prea mare accent pe accelerare sau pe dezvoltare în zona de stimulare intelectuală, și prea puține programe sunt menite să încurajeze dezvoltarea personalității în ansamblu a copiilor supradotați sau a părinților lor. În acest sens, nu este exclus faptul ca programele respective să constituie un deficit educațional semnificativ.

Dezvoltarea personalității este un proces individual complex, care necesită mari eforturi și multiple interacțiuni între copiii supradotați și mediul lor înconjurător - părinți, mentori, profesori, prieteni, grupuri de perechi, atitudini sociale, etc.

Este dificil să se solicite educatorilor să furnizeze toate intrările necesare pentru formarea unei individualități ca personalitate holistică. Dar de tins spre realizarea acestui fapt trebuie.

Convingerea mea este că părinții ar trebui să aibă o responsabilitate majoră, ei fiind cei care, în colaborare cu instituțiile abilitate, pot să asigure ingredientele necesare pentru dezvoltarea adecvată a personalității copiilor lor. Dar, este bine de ținut minte că atât părinții cât și copiii lor supradotați au nevoie de o consultanță de specialitate în domeniul psihologiei și educației copiilor supradotați. O discuție deschisă pe această temă între psihologi, profesori și părinți ar putea fi primul pas în direcția corectă. Implicarea părinților trebuie să fie până la maturitate și chiar toată viața. Părinții rămân părinți pentru totdeauna. Ei trebuie să motiveze și să direcționeze copiii spre acest obiectiv permanent.

Unele dintre caracteristicile persoanelor autoactualizate sunt următoarele [3]:

- se orientează real;
- se acceptă pe ei, alte persoane și lumea reală așa cum este;
- sunt foarte spontani și creativi;
- se identifică cu omenirea;

- nu confundă mijloacele cu scopul;
- rezistă în acord cu cultura;
- transcende mediului, nu numai lor înșiși;
- sunt autonomi și independenți.

Proiectarea și realizarea programului de educație individuală este și trebuie să fie un lucru indispensabil sistemului de învățământ. Este, de asemenea extrem de avantajos pentru copiii supradotați ca părinții lor să colaboreze strâns cu autoritățile din domeniul educației. În zilele noastre mulți profesori și directori de școli sunt conștienți de existența copiilor supradotați, doar că nu cunosc prea multe despre nevoile acestora.

În multe orașe din țările avansate există școli cu experiență în domeniul educației copiilor supradotați. Din păcate, autorii care elaborează materialele educaționale pentru acești copii în zilele noastre sunt cel mai puțin receptivi la sugestiile părinților.

Billy Tao ne vorbește despre nevoile speciale ale copiilor supradotați. Este necesar să fie elaborate programe de învățământ speciale, care să fie incluse într-un sistem existent, dar care să satisfacă nevoile acestor copii.

Un alt rezultat benefic al unui astfel de sistem este după cum arată Billy Tao, că acesta permite copiilor supradotați să fie încadrați printre ceilalți copii, de alte vârste și niveluri de capacitate, ei trecând împreună din o clasă în alta. Programul a fost pus în aplicare și a funcționat bine pentru fiul său, Terry. Tatăl ne relatează cum a decurs instruirea lui Terry.

Atunci când Terry avea șase ani, el studia diferite subiecte, aferente claselor a III-a, a IV-a, a V-a, a VI-a și a VII-a. Pentru că el progresa în ritmul său propriu la fiecare subiect, chiar fără să sară peste nici o materie, aferentă clasei respective, el nu avea nici o lacună la nici o disciplină.

Când avea vârsta de șapte ani și jumătate, părinții lui au încheiat un contract cu un liceu din apropiere, unde el să poată frecventa orele la disciplinele de matematică și fizică pentru clasa a VIII-a și a XI-a, unde se făceau studii generale, până la 3 ore pe zi, iar restul timpului el a frecventat clasele a V-a și a VI-a la școala primară.

Aceste activități frivole, dar totodată amuzante, cât și contactele sociale sunt esențiale în dezvoltarea corespunzătoare a personalității copilului. În cazul unui copil talentat cu o viteză mare de învățare, care se amestecă cu copii de vârstă mai mare, șansa unei astfel de experiențe este, într-adevăr, foarte prețioasă. După toate dovezile, programul de integrare a fost un succes evident.

La începutul anului 1984, când Terry avea opt ani și jumătate și a acumulat un scor de 90 și respectiv 85 puncte dintr-un maxim de 100 de puncte, părinții au decis să-l înscrie pe Terry la liceu, cu

program complet de studiu, deoarece el se dovedea a fi destul de matur din punctul de vedere al cadrelor didactice, pentru a studia atât cu elevii de la liceu, cât și cu cei din școala primară.

În acel an el a studiat fizica pentru clasa a XII-a, chimia pentru clasa a XI-a, geografia pentru clasa a X-a și a început din nou studiile generale pentru clasa a VIII-a.

"Grupul lui de acasă" era format din studenții care îl solicitau cel mai mult. De asemenea, el a învățat de unul singur materia primului an de la universitatea de matematică, apoi a continuat studiul cu ajutorul unui lector de matematică de la Universitatea Flinders, din apropierea Australiei de sud.

Constatând că are mult timp liber, după înmatriculare și examene interne, el a început să studieze latina, conform programei de liceu. În 1985, înainte de a împlini zece ani, el petrecea trei zile pe săptămână la Universitatea Flinders, studiind matematica pentru al doilea an și cursurile de fizică pentru primul an. În restul timpului el studia chimia pentru clasa a XII-a, geografia pentru clasa a XI-a și Latina, iar pentru clasa a IX-a și a X-a franceza și studiile generale.

Tatăl lui Terry a explicat de la bun început că nu a avut intenția de a le impune ceea ce ar trebui să-l învețe, ci ei au fost cei care i-au predat lui Terry toate subiectele în mod corespunzător.

Nu a existat nici o confruntare, rolul principal al părinților a fost destul de simplu: cel de a facilita găsirea unei școli adecvate și a unor profesori care sunt interesați de educarea copiilor supradotați.

Relatarea de mai sus este o mărturie a faptului că programele speciale individuale, proiectate pentru nevoile copiilor supradotați, pot fi un succes.

Instruirea copiilor supradotați înainte de vârsta școlară obișnuită este, de obicei, responsabilitatea părinților. Nu există nici o îndoială că copiii sub vârsta de 5 ani, în general, învață mai repede decât copiii mai mari și adulții, în special în astfel de domenii, cum ar fi limbile străine și muzica. Părinții trebuie să conștientizeze că există și alte lucruri importante pe care copiii de vârstă mică trebuie să le învețe în stadiile incipiente de dezvoltare. Mai presus de toate, trebuie să însușească percepția valorilor morale și a comportamentelor umane, satisfacerea nevoilor biologice, precum și eliberarea totală de presiunea din exterior. Predarea acestora se face mai bine într-o atmosferă de distracție și de încurajare, decât forțat.

Controlul excesiv, exercitat de părinți asupra copilului încă din momentul nașterii, poate stagna judecata acestuia și poate exercita o presiune inadecvată asupra lui. Părinții trebuie să fie cât mai obiectivi, iar în cazul unor incertitudini, să nu-l subestimeze ci să-l sprijine, să-l stimuleze în atingerea scopurilor propuse. La copiii preșcolari, oricât de talentați ar fi, trebuie să aibă prioritate însușirea științei de carte și aritmeticii, și nu a conceptelor sofisticate și abstracte, cum ar fi algebra, topologia sau alte probleme de morală.

Fiecare trebuie să înțeleagă că pe parcursul progresului natural există limitări pentru fiecare persoană la diferite stadii de dezvoltare intelectuală, iar copiii supradotați nu constituie o excepție. Cu toate acestea, ei trebuie să fie încurajați să utilizeze competențele de bază, pentru a învăța în continuare cu propriile puteri și cu un minim de ajutor și îndrumare din partea adulților, adică prin auto-lectură și auto-predare. În cazul în care un copil este învățat să se dezvolte de sine stătător, este puțin probabil ca mai târziu să se oprească în progresul său din cauza incapacității de a găsi un profesor adecvat.

În zilele noastre, când copiii supradotați studiază la universitate după un plan integru complex, apar diverse probleme individuale de accelerare. Un copil foarte talentat, dar încă imatur, care rătăcește prin campusul universitar, se poate simți teribil de înstrăinat de incapacitatea de a forma un grup cu care să se identifice și asimileze. Studenții universității, în general, au trecut deja de această etapă. De aceea există motive pentru a reține copii supradotați mai mult în liceu și de a-i trimite la universitate pentru studii parțiale. Cu certitudine însă putem susține că toți copiii supradotați trebuie să aibă o educație inițială armonioasă.

După temeinicia lor putem distinge două tipuri de modele educaționale. La primul, cel de "coloană", accelerarea este îndreptată vertical în sus, spre o coloană îngustă. Progresul incipient este foarte ușor și rapid, dar când coloana crește în înălțime, progresul devine din ce în ce mai îngreunat iar baza mai fragilă.

La cel de al doilea model, al "piramidei", progresul inițial este lent, se construiește o zonă imensă de bază, dar, pe măsură ce piramida crește, progresul este foarte ușor. Al doilea model este, evident, cel mai bun pentru educarea tuturor copiilor, inclusiv a celor supradotați. Viteza în procesul de învățare este o trăsătură caracteristică tuturor copiilor supradotați, dar nu trebuie să fie supra-accentuată. De rând cu dinamica dezvoltării intelectului necesită așa calități, cum ar fi creativitatea, gândirea laterală, capacitatea de a face o pauză sau o contribuție originală.

La cel mai înalt nivel al cunoașterii, granița dintre știință și artă, matematică și filozofie devine din ce în ce mai puțin distinctă. O persoană nu poate atinge un nivel foarte înalt de sofisticare, dacă este mult prea specializat. Chiar și în matematică există multe probleme care nu pot fi rezolvate pur și simplu prin aplicarea unor tehnici matematice. Ca exemplu poate fi Einstein și teoria relativității. Aceasta nu necesită atât de multă matematică, cât concepte dincolo de calcul.

Newton și Einstein sunt, fără îndoială, două dintre cele mai luminoase minți științifice ale istoriei umane. Newton a devenit student al universității din Cambridge la vârsta de 18 ani. Opt ani mai târziu, a devenit membru al catedrei de matematică în cadrul aceleiași universități. El a rămas în memoria oamenilor nu după vârsta la care a absolvit universitatea, ci după realizarea lui în matematică și știință.

În mod similar, Einstein a studiat timp de patru ani la Politehnica din Zurich și a absolvit la vârsta de 21 de ani fără nici o distincție. Cu toate acestea, șapte ani mai târziu a enunțat celebra ecuație $E = mc^2$, pentru care el este memorat. Nimeni nu acordă mare atenție modului în care el a parcurs studiile universitare.

Lumea de astăzi are nevoie, mai mult ca oricând, de talentul și sprijinul genilor, care ar putea să ne ajute să rezolvăm escaladarea crizelor ecologice și morale, cât și a altor probleme presante care apar într-un ritm alarmant.

În zilele noastre, putem vedea o legătură între educația copiilor supradotați și apariția continuă a adulților creativi în societate. Până în prezent, la fel ca și strămoșii noștri preistorici, am recoltat creativitatea sălbatică. Atitudinile sociale au fost, în general, răzbunătoare și opresive în relația cu mințile creative nonconformiste, și doar câteva dintre persoanele cele mai "încăpăținate" s-au ridicat deasupra opresiunii și au lăsat numele lor în istorie. E de ajuns să ne amintim doar de Copernicus, Galileo și Charles Darwin. Aceste trei personalități au fost urmărite și ridiculizate pentru păcatul lor de a fi cu mult mai înaintea timpului lor, reușind să demonstreze că pământul și ființele umane nu sunt centrul universului.

Din fericire, actualmente, se pare, intrăm într-o eră nouă, probabil, într-o eră de aur, în care societatea pune o amprentă favorabilă pe cultură, susținând genialitatea și creativitatea într-o gamă bine definită. Sperăm că în secolul al XXI-lea mișcarea educației supradotaților va înflori continuu.

Luminând mintea multor discipoli din Republica Moldova, subsemnatul a reușit să cunoască copii foarte creativi, talentați și chiar dotați. Observând capacitățile anumitor elevi, am făcut o investigație în domeniul genealogiei. Un exemplu elocvent în acest sens este elevul Chiriac Liubomir, actualmente student la Universitatea Princeton, SUA, care a publicat o carte de Geometrie Competitivă, al cărui tată și bunic sunt și ei, la rândul lor, matematicieni. Ei au jucat un rol important în formarea aptitudinilor și aplicarea ulterioară a cunoștințelor în domeniul matematicii. De asemenea, ramura genealogică a elevului Alexandru Zamorzaev este o dovadă vie a unei dinastii pasionate de științele matematice. Mama este doctor în științe biologice, iar bunicul a fost profesor universitar, doctor habilitat în matematică. În plus, o rudă de gradul al doilea are titlul de doctor în științe matematice. Toate aceste relații de rudenie au lăsat asupra lui o amprentă profundă în domeniul studiului științelor matematice.

Vom încerca, pe viitor, să descriem câteva particularități privind sistemul de predare pentru copiii supradotați.

Termenul "supradotat" încă mai provoacă controverse, în special pentru cei care concep prevederi educaționale speciale pentru copiii supradotați și talentați, care oferă o formă de învățământ

de tip elitist. Guvernele sunt sensibile la alegători și, prin urmare, metodele sunt diferite în politicile educaționale ale diferitelor țări.

Lucrarea dată descrie opțiunile preferate în țări diferite. Practicile generale de învățământ sunt discutate mai degrabă decât cele care vizează în special matematica. Genialitatea este un termen plin de emoție, deoarece presupune calități pe care nu toată lumea le posedă. Acest lucru reclamă necesitatea, oportunitatea și legitimitatea unor dispoziții speciale, la nivel de programă școlară, dar pentru mulți diferențierea înseamnă discriminare. Politica educațională interferează cu politicile guvernelor și este acel factor care determină punerea în aplicare a dispozițiilor pentru copiii supradotați și talentați.

Summary

This article studies parent's effect in training gifted children based on the example of Terence Tao – a well-known mathematician, and Olympic student for Republic of Moldova.

Bibliografie:

1. Clements, M. A.: 1984, 'Terence Tao', *Educational Studies in Mathematics* 15, 213-238.
2. Hollingworth, L. S.: 1976, 'The Development of Personality in Highly Intelligent Children' in Wayne Dennis and Margaret W. Dennis (eds.), *The Intellectually Gifted - An Overview*, New-York: Grune and Stratton, Inc., pp. 89-98.
3. Maslow, A.: 1954, *Motivation and Personality*, New-York: Harper and Row.
4. Nicholls, J. G.: 1983 *Conceptions of Ability and Achievement Motivation: A Theory and its Implications for Education*, in S. G. Paris, G. M. Olson and H. W. Stevenson (eds.), *Learning and Motivation in the Classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
5. Roedell, W. C.: 1984, *Vulnerabilities of Highly Gifted Children*, *Roeper Review* 6(3), pp. 127-130.
6. *Studii Educaționale în Matematică*, 1986, editat de către Compania de Publicații, D. Reidel.

Primit 10.02.2010



Analiza instituțională și dezvoltarea organizațională ca forme de pragmatici sociale

Dr. Antonio SANDU, Oana BRADU, România

Obiectivele cercetării

Constituirea și extinderea organizațiilor ce oferă servicii în domeniul social în general, și de asistență socială în particular, face utilă realizarea unei analize instituționale, ce vizează surprinderea elementelor de funcționalitate și a eventualelor disfuncționalități existente, relațiilor dintre structura organizațională și funcționarea instituțională. Elementele constitutive ale analizei instituționale provin din managementul corporațiilor, a organizațiilor orientate spre profit, aplicându-se în mod analogic atât celor non-profit cât și instituțiilor publice. Din punct de vedere funcțional studiul de față urmărește analiza dezvoltării organizaționale în cadrul Complexului de Servicii Comunitare Bucium Iași la următoarele capitole de analiză: mecanismul de funcționare, seria de factori care afectează organizația și cum se modifică capitalul cultural al organizației.

Cadrele teoretice ale cercetării

Misiunea și scopurile organizației

Misiunea organizației este trasată de fondatorii acesteia în cazul organizației private, și de legiuitor în cazul celei publice, și vizează realizarea unui obiectiv central, al unei idei forță, o viziune asupra viitorului, pe care organizația încearcă să o creeze și să o pună în aplicare. Definirea misiunii reprezintă corelarea scopurilor statutar declarate, în realizarea cărora organizația este angajată, pe care le urmărește prin programele și proiectele sale, și în realizarea cărora sunt direcționate majoritatea resurselor organizației (Sandu A, 2004). Îndeplinirea “*scopurilor*” este corelată cu existența și identificarea unor *valori, sociale, culturale, etc* care trebuie apărate și promovate. În funcție de obiectivele organizației se definesc *beneficiarii* serviciilor pe care organizația le va realiza.

Complexul de Servicii Comunitare Bucium are în acest moment drept misiune generală asigurarea accesului copiilor și tinerilor, pe o perioadă determinată, la găzduire, îngrijire, educație și pregătire în vederea reintegrării sau integrării familiale și socio-profesionale.

Evoluția istorică a instituției:

Complexul de Servicii Comunitare „Bucium” Iași a fost înființat la 01.09.1968, sub forma unei instituții rezidențiale tip *Casă de Copii*, prin decizia forurilor tutelare și politice existente în perioada respectivă, în urma reorganizării administrativ teritoriale a țării. Inițial instituția a adăpostit 100 fete

începând cu vârsta de 7 ani, ulterior numărul acestora ajungând în anul 1986 la 400 fete. Din 1990 Centrul de Plasament a cunoscut o serie de transformări:

- Renunțarea la camere de tip dormitor, sală de meditație și amenajarea spațiului în sistem de apartamente,
- Unitatea a devenit mixtă, adăpostind atât fete cât și băieți,
- Reunirea fraților în aceeași instituție,
- Preluarea copiilor de la vârsta de 3 ani,
- Micșorarea numărului de copii la grupă (8-10),
- Trecerea de la organizarea în grupe pe orizontală în grupe pe verticală,
- Desființarea școlii din incinta unității de ocrotire,
- Menținerea absolvenților de clasa a VIII a în instituție fără a mai primi calitatea de asistați,
- Mărirea numărului de personal educativ și de deservire,
- Accentuarea laturii practico-formative și de pregătire pentru viață a copiilor prin frecventarea cercurilor tehnico-aplicative, pictură, cusături artistice, foto, informatică,
- Angajarea specialiștilor în domeniul protecției copilului: educator specializat, instructori animatori, asistenți sociali, psiholog,
- Preluarea Centrului de Plasament “Bucium” de către D.G. A. S. P.C. Iași,
- Diversificarea Școlilor de masă frecventate de către elevii Centrului,
- În octombrie 2002 Centrul de Plasament a fost transformat în Complexul de Servicii Comunitare Bucium (Bradu, 2010).

Obiectivele instituției

Derivând din misiunea organizației (instituției), obiectivele acesteia reprezintă o primă operaționalizare a ideii forță care constituie misiunea acesteia. Misiunea este reprezentată de regulă de o idee forță generică, care a motivat fondatorii să pună bazele organizației. Adrian Hudrea (2005) afirmă că obiectivele unei organizații sunt în permanentă negociere, și apar ca rezultate ale acestor negocieri. Cohen și March introduc ideea diluării rolurilor formale, până la a se ajunge la o anarhie organizată, în anumite situații particulare (Hudrea 2005). Instituțiile publice, având rolurile formalizate prin regulamente, sunt mai puțin vulnerabile la “*anarhia organizată*” ca rezultat al modificării interpretărilor despre organizație, dar mai vulnerabilă la schimbarea obiectivelor generată de schimbări de natură politică sau în administrație. Obiectivele organizației, alături de metodologiile specifice, și stilul de lucru vor sta la baza definirii culturii organizaționale. Charles Hill definește cultura organizațională prin atitudinile, experiențele, credințele și valorile (personale sau culturale) existente în

organizație și împărtășite de membrii acesteia. Complexul de Servicii Comunitare Bucium a suferit astfel de reorganizări structurale generate de modificări în Misiunea Centrului, prezentate anterior în istoricul Centrului.

Strategiile de dezvoltare organizațională

Strategiile pe care organizația le utilizează semnifică ce tipuri de mijloace utilizează organizația pentru a duce la îndeplinire obiectivele. Strategiile se construiesc pe termen lung, mediu, sau scurt, pentru a veni în întâmpinarea obiectivelor, sub forma unor modalități privilegiate de acțiune, elaborate și construite de către organizație, pentru îndeplinirea obiectivelor, și constituie corelarea unor serii de activități specifice. Putem avea de exemplu strategii educaționale, strategii vizând intervenția socială, strategii vizând dezvoltarea durabilă. Elaborarea strategiilor unei organizații, vizează construirea efectivă a unor proiecte (integrate în programele cadru ale organizației), și trecerea la implementarea acestora. În mod concret activitatea unei organizații se derulează în cadrul unora sau mai multor programe. Vorbim aici atât de programele cadru ale organizației, cât și de programele specifice de intervenție sectorială. Programele reprezintă implementarea concretă a proiectelor propuse în cadrul strategiei de dezvoltare a organizației (Cojocaru Ș, 2006). Termenul “**proiect**” este deseori înțeles un grup de activități pentru realizarea unui scop într-un cadru de timp stabilit, iar cel de “**program**” – o serie de proiecte ale căror obiective contribuie împreună la îndeplinirea unui obiectiv general comun, la nivel de sector, țară sau la nivel multi-național (Enterprize 2006). În cadrul acestei accepțiuni un program are în componența sa mai multe proiecte, implementate de același aplicant, sau de mai mulți aplicanți. (Bradu, et all. 2009). O altă accepțiune (Cojocaru 2006:73-76) corelează termenul de proiect cu etapa de proiectare și deci cu elaborarea unui program, și termenul de program cu implementarea acesteia. Proiectul este o secvență bine definită de pași sau activități ce presupune un început și un sfârșit clar definite. Parcurgerea pașilor proiectului are în vedere îndeplinirea unor obiective specifice, măsurabile, abordabile, realizabile în timp (SMART). Proiectele sunt structurate astfel încât să utilizeze eficient resursele umane, de timp și financiare care au fost alocate în mod special în vederea realizării activităților pe proiect. Rezultatele proiectului sunt unice, corelate cu obiectivele generale și cu propriile standarde de calitate și performanță.

Obiectivele programele oferite de Centrul de Servicii Comunitare Bucium –Iași pot fi prezentate în funcție de tipul de servicii oferite:

Centrul de Asistență și Socializare pentru copiii aflați în dificultate:

- Serviciul de protecție rezidențială – 1.09.1968 a fost înființată Casa de Copii Școlari (fete) Bucium
- Internatul de cinci zile – 01.09.2002

- Serviciul de protecție rezidențială de tip familial - 11.05. 2002

Serviciul de coordonare asistați - 1990

OBIECTIVE:

- asigurarea unui climat securizant pentru copil;
- diminuarea efectelor instituționalizării;
- dezvoltarea abilităților de viață;
- facilitarea integrării și reintegrării familiale;
- dezvoltare personală prin consiliere vocațională.

Servicii comunitare:

Centrul de resurse pentru părinți (organizat în colaborare cu Organizația Holt România) înființat în Octombrie 2002

OBIECTIVE:

- prevenirea abandonului copiilor prin informarea, educarea și consilierea părinților;
- reducerea numărului de copii instituționalizați prin dezvoltarea de abilități părintești în comunitate;

Centrul de monitorizare, consiliere și orientare profesională a viitorilor absolvenți din Centrele de Plasament a fost înființat în anul 2003.

OBIECTIVE:

- crearea și implementarea unui program informativ de pregătire concretă pentru viața profesională și integrarea socială a tinerilor ce urmează să părăsească instituțiile rezidențiale;
- crearea și implementarea unui program de orientare, pregătire și plasare profesională a tinerilor;
- plasare, sprijin, integrare profesională și monitorizarea tinerilor absolvenți
- acțiuni de sensibilizare și formare a opiniei publice.

Serviciul de formare continuă a personalului implementat în colaborare cu CRIPS București

OBIECTIVE

- îmbunătățirea cunoștințelor profesionale din domeniul protecției copilului (CRIPS, 2005)
- dezvoltarea abilităților de lucru cu copiii aflați în dificultate
- elaborarea de metodologii de lucru specifice.

Un astfel de serviciu s-a derulat prin intermediul Proiectului “*Formarea asistenților maternali profesioniști specializați în ocrotirea copiilor cu nevoi speciale*”. Obiectivele proiectului au vizat:

- facilitarea accesului pe piața forței de muncă a șomerilor selectați (conform legislației în vigoare)

prin asigurarea instruirii în vederea atestării ca asistenți maternali specializați în creșterea și îngrijirea copiilor cu handicap;

- dezvoltarea rețelei de asistenți maternali profesioniști angajați ai Direcției de Asistență Socială a Consiliului Județean Iași;
- promovarea măsurilor active de protecție socială și încurajarea unei atitudini responsabile la nivelul comunității față de accesul la un loc de muncă al tuturor persoanelor;
- mobilizarea resurselor comunității în rezolvarea unei protecții și ocrotiri reale a copilului aflați în dificultate;
- îmbunătățirea cunoștințelor și abilităților practice ale persoanelor neocupate selectate în scopul facilitării atestării lor ca asistenți maternali profesioniști specializați în creșterea și îngrijirea copilului cu nevoi speciale;
- crearea condițiilor pentru învățare și informare permanentă, în vederea creșterii profesionalismului acestei categorii profesionale (DAS Iași).

Din pagina dedicată proiectului pe siteul Direcției Generale de Asistență Socială și Protecția Copilului Iași aflăm că acesta a avut drept scop specializarea și creșterea șanselor de angajare pe piața muncii a asistenților maternali profesioniști – prin pregătirea în vederea ocrotirii copiilor cu nevoi speciale. “Concret, prezentul proiect a urmărit crearea unui centru de formare a șomerilor în meseria de asistent maternal profesionist specializat în ocrotirea copiilor cu nevoi speciale. Pentru acesta D.G.A.S.P.C. Iași a pus la dispoziția proiectului un număr de 4 camere în incinta Complexului de Servicii Comunitare Bucium, camere ce au fost renovate și dotate cu aparatură de specialitate și au fost angajați formatori, personal de specialitate în pregătirea și formarea personalului în această specializare. Proiectul a fost justificat atât de problematica forței de muncă neocupate cât și de cea a copilului cu nevoi speciale instituționalizat, aspecte grave ale contextului economico-social al județului Iași”(www.dasiasi.ro). Am prezentat proiectul în cadrul evaluării instituționale tocmai pentru a evidenția diversificarea serviciilor oferite de Complex, în sensul că, deși se referă indirect la categoria sa specifică de beneficiari – copiii aflați în situații de risc- proiectul oferă servicii directe unor alte categorii de persoane în dificultate, cele aflate în șomaj, eventual în șomaj de lungă durată. Aceasta arată capacitatea Complexului de Servicii Sociale Bucium de a implementa servicii sociale diversificate, și adaptivitatea personalului implicat în elaborarea proiectelor și implementarea acestora.

Serviciul “*atelier școală*”

ATELIERUL DE ICONOGRAFIE – octombrie 2002

OBIECTIVE

- dezvoltarea abilităților artistice,
- cultivarea simțului estetic,
- modelarea caracterului în spirit creștin.

Serviciul de asistență a copilului în exercitarea drepturilor sale – SFATUL CASEI

OBIECTIVE:

- stimularea exprimării libere a opiniilor;
- dezvoltarea spiritului democratic;
- încurajarea unor practici pozitive de conduită.

Modulul de excelență săptămânal pentru copiii superdotați din mediul rural

- a fost înființat în anul 2005
- urmărește valorificarea potențialului cognitiv și creativ, prevenirea abandonului școlar al copiilor care provin din familii cu risc social, prin asigurarea de servicii sociale, psihologice, educaționale copiilor și familiilor acestora.

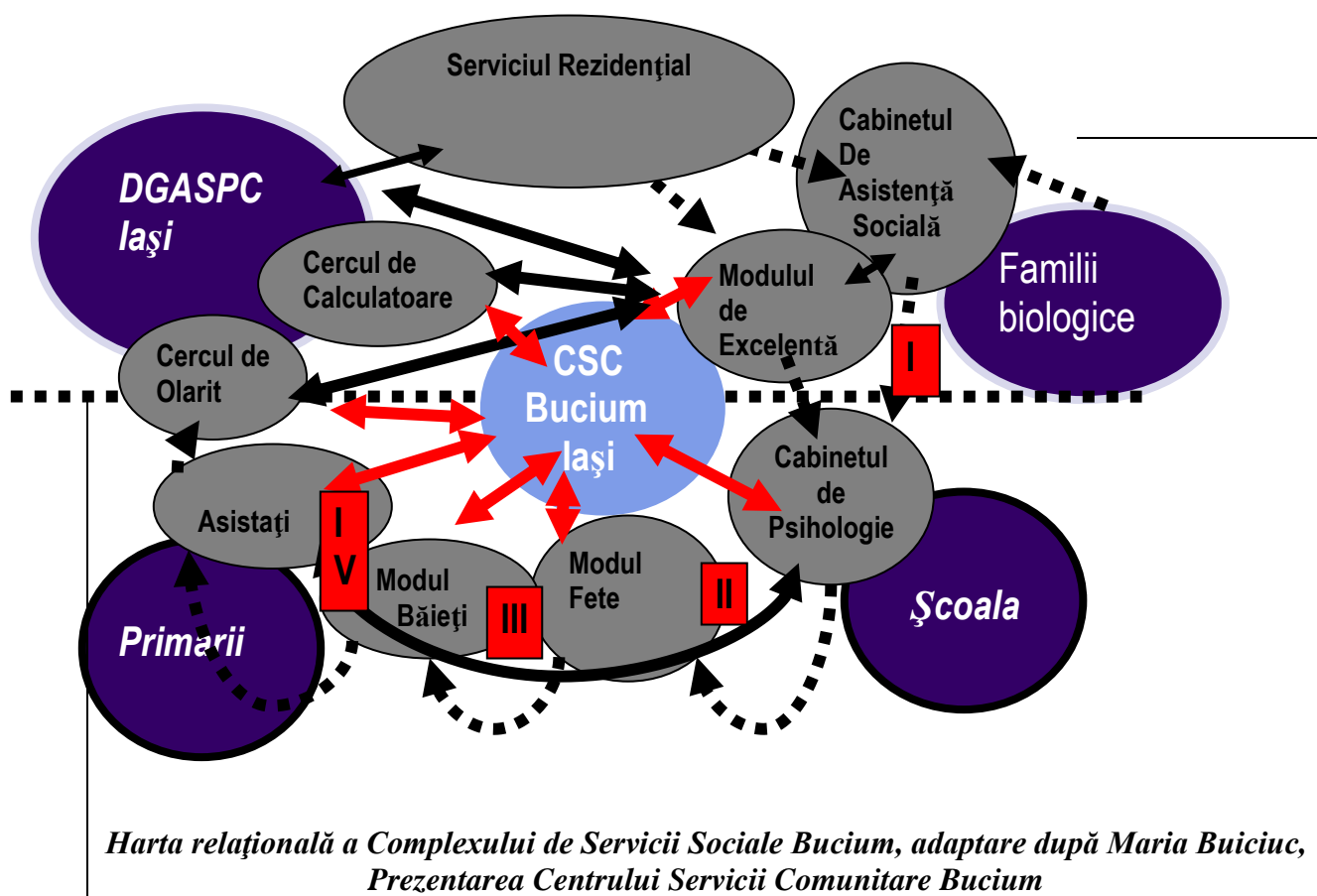
Prezentăm câteva extrase din presă referitoare la acest serviciu, pentru a pune în evidență pe de o parte caracterul său inovativ, și modul de reflectare în mediul extern (mass media) a serviciilor Complexului.

De astăzi, 18 copii din Scobinți, Belcești, Ciortești, Lespezi, Gorban și Bivolari vor învăța la Școala "B.P.Hașdeu" din Iași. Elevii, superdotați, dar proveniți din familii foarte nevoiașe, beneficiază de sprijinul Direcției Județene de Asistență Socială și Protecția Copilului (DJASPC), care a înființat la Iași un centru de excelență pentru copiii superdotați din mediul rural. "Ideea realizării acestui centru a plecat de la constatarea că 80 la sută dintre studenți provin din orașe și că elevii din mediul rural reprezintă o categorie ignorată de politicile sociale și educaționale. Din cauza sărăciei în care trăiesc și în lipsa unui cadru social și educațional care să le stimuleze aptitudinile, copiii de la sate nu-și pot valorifica potențialul intelectual", ne-a spus dna Eliza Chirica, purtătorul de cuvânt al DJASPC. Pentru a beneficia de ajutor, cei 18 elevi au susținut testări care au demonstrat cunoștințele lor de cultură generală, inteligența și aptitudinile. "Este vorba despre elevi în clasele I–VI, care vor fi cazați în timpul săptămânii la Complexul de Servicii Comunitare Bucium. În afara programului școlar, ei vor beneficia de meditații cu profesori și educatori specializați, vor participa la diferite cercuri școlare și se vor pregăti individual pentru dezvoltarea aptitudinilor. La sfârșit de săptămână, ei vor merge acasă, în acest fel DJASPC încercând să prevină riscul abandonului familial și școlar. Periodic, copiii vor fi evaluați pentru a se stabili progresele pe care le-au făcut și modul în care specialiștii trebuie să continue programul de pregătire și educație", ne-a

mai spus dna Chirica (M.P. preluare din Evenimentul din 4.04.2005).

Serviciile de promovare a excelenței sunt de multe ori neglijate în practica asistenței sociale, întrucât accentual se pune în deosebi pe servicii ce derivă din utilizarea teoriei îngrijirii (Miftode 1999) și mai puțin din teoriile excelenței. Promovarea excelenței vine în sprijinul unei categorii vulnerabile față de riscurile generate de inegalitatea de șanse, oferind acestor categorii servicii cu caracter afirmativ. În analiza serviciilor oferite de Complexul de Servicii Comunitare Bucium Iași, au fost utilizate provenind din studiul efectuat de Lungu Elena (2005), împreună cu date disponibile pe site-ul oficial al Direcției Generale De Asistență Socială și Protecția Copilului, care au fost comparate cu datele rezultate din analiza de teren efectuată.

O “Hartă” a serviciilor oferite de Complexul de Servicii Sociale Bucium poate fi construită după schema următoare:



Harta relațională a Complexului de Servicii Sociale Bucium, adaptare după Maria Buiciuc, Prezentarea Centrului Servicii Comunitare Bucium

Resursele umane

Pentru o organizație, resursele umane înseamnă orice persoană cu care se intră în contact: management, echipa, membrii, voluntari, constituenți, finanțatori și membrii conducerii, în stakeholderi în general. Aceste resurse umane trebuie să aibă aptitudinile, motivația și ocazia de a aduce organizației cea mai bună contribuție de care ei sunt capabili și de care este nevoie. Ei trebuie de asemenea să fie

organizați și să se bazeze unul pe celălalt astfel încât să se obțină rezultate pozitive. Într-o organizație, fie ea publică fie privată, funcțiile ce trebuiesc îndeplinite pentru a realiza misiunea, sunt statuate sub forma fișelor de post cu descrierea postului sau distribuirea sarcinilor. Acestea se aduc la zi în lumina schimbărilor de plan sau priorități care au loc și de asemenea se determină numărul de persoane care trebuie angajate sau contractate pentru a desfășura aceste activități când și unde, când și cum acești oameni vor fi găsiți. Posturi care sunt create și între care munca este distribuită trebuie să fie de asemenea în concordanță cu celelalte deja existente pentru a se asigura coordonarea, comunicarea și pentru a ușura continuitatea. Literatura de specialitate vorbește în momentul actual de efectuarea unor studii de “audit social”. Iulia Chivu ne prezintă etapele auditului social după cum urmează: definirea misiunii auditului social, diagnosticarea resurselor umane, stabilirea programului auditorilor, realizarea efectivă a auditului, redactarea și prezentarea raportului de audit. (Chifu, 2006). În opinia noastră, auditul social se constituie într-o formă de evaluare prin cercetare acțiune, întrucât este imposibil ca o evaluare a resurselor umane care să aibă în vedere relațiile dintre angajați, evaluarea modului de raportare a acestora la cultura organizațională etc, să nu influențeze evoluția organizației în sensul în care sunt formulate întrebările (Cooperrider, 2010).

Există o serie de elemente care îi motivează pe oameni să lucreze într-o organizație. Poate fi vorba de bani, serviciile prestate, ocaziile pe care postul respectiv le crează în a folosi și dezvolta aptitudinile sau interesele personale, chemări religioase, statutul social, securitatea, perspectiva de a călători, puterea, ocazii pentru avansări sau combinații între acestea. Din punctul nostru de vedere cel mai semnificativ mod în care se poate obține contribuția maximă a tuturor este acela de a acorda atenție valorilor culturale ale organizației. "Cultura" din cadrul organizației reprezintă modul în care o organizație învață să perceapă, gândească, simtă despre și să răspundă la situații care afectează scopurile, programele sale și modul în care acestea decurg. Ea se bazează pe istorie, experiențe, tradiție, limbaj și așa cum a fost descris anterior, pe valorile împărtășite de membrii organizației. Când membrii încep să simtă și să acționeze în același fel, aceste modele comune de gândire și comportament dau un sens și o stabilitate organizației. O astfel de atmosferă este generatoare de performanțe înalte ale echipei. Ea este cultivată prin recrutarea membrilor care împărtășesc aceleași valori și prin orientarea către aceste valori și instruirea noilor angajați în modul în care se rezolvă lucrurile în organizație. Acest principiu de mărire a eficacității prin valori culturale împărtășite se aplică de asemenea la relațiile dintre organizație și comunitatea/ constituenții pe care îi deservește. Cultura organizațională reprezintă o serie de norme și valori acceptate și împărtășite de membrii organizației sau grupurile componente ale acesteia, care controlează interacțiunile în interiorul organizației între membrii săi, cât și cu persoanele semnificative – stakeholderi- dinafara sa. (Hill, 2001). Adrian Hudrea afirmă necesitatea

schimbării culturilor organizaționale care reflectă valori precum mărimea, ierarhia, rigiditatea, cu cele în care predomină orientarea către client, responsabilitatea etc (2005). Cunoașterea culturii organizaționale este imposibilă fără o “imersiune a specialiștilor în lumea firmei” (Balint, 2009).

Design metodologic: Analiza instituțională formă a cercetării acțiune:

Cercetarea acțiune tradițională a fost definită metodologic de către fondatorul psihologiei sociale și organizaționale și a dinamicilor de grup Kurt Lewin. Teoriile sale pornesc de la conceptul de analiză a câmpului de forțe ce constituie un cadru constructiv a identificării unor factori și forțe ce influențează o situație socială (Lewin 1943). Termenul de cercetare acțiune a fost introdus de Kurt Lewin în studiul *Action Research and Minority Problems* (1946:34-36), fiind descrisă ca o cercetare comparativă asupra condițiilor și efectelor diferitelor forme de acțiune socială și a cercetărilor ce conduc spre acțiune socială. Metoda utilizează o spirală de pași fiecare compus dintr-un circuit de tipul planificare, acțiune, identificare a faptelor sociale și a rezultatelor acțiunii (1946:34-36). Cercetarea acțiune este definită ca un proces reflectiv de rezolvare progresivă a problemelor condus de indivizi ce acționează împreună cu ceilalți (beneficiari n.n) într-o comunitate de practică pentru îmbunătățirea modalităților de rezolvare a problemelor (wikipedia.org: Action Research).

Caracteristica fundamentală a cercetării acțiune este *practica cercetării colaborative și utilizarea unor metode colaborative* (Sandu A. 2009). Cercetarea acțiune este o anchetă interactivă care pune în acțiune simultan procesul rezolvării de probleme cu cel de analiză colaborativă a datelor cercetării în scopul înțelegerii funcționării și implementării schimbărilor la nivelul organizației (Reason & Bradbury, 2001 cf. wikipedia.org: Action Research) Mihai Pascaru (2008) împarte cercetarea acțiune în *următoarele modele situaționale*:

- cercetarea acțiune propriu-zisă;
- cercetarea dezvoltare;
- cercetarea feministă.

În cercetarea acțiune se operează cu practici de analiză simbolică, aplicabile unor situații socio-culturale particulare, probabil irepetabile (Sandu, 2009).

O altă taxonomie a Cercetării acțiune cu referire la studiile vizând comunitățile multiculturale o propun cercetătorii Catherine Cassell și Phil Johnson:

- Cercetarea acțiune ca *experiment social*: fiind cea utilizată originar de Kurt Lewin, fundamentându-se pe o epistemologie obiectivistă în cadrul monismului metodologic, și pornind de la o presupuziție ontologică realistă (Cassel și Johnson, 2006).
- Cercetarea *acțiune inductivă*: urmărește accesul în mod inductiv a cercetătorilor la contextul

cultural în starea sa naturală. Modelul cercetării acțiune inductivă se bazează pe o epistemologie de tip hermeneutic, pe o semiotică a faptului social, privilegiind metodele comprehensive (bazate pe înțelegere), în cadrul dezvoltării unor metode calitative, sub forma de „Grounded Theory”, ce ghidează intervenția ulterioară (Cassel și Johnson 2006). Grounded Theory este considerată modalitatea privilegiată de investigare calitativă a socialului, care presupune construcția categoriilor și ipotezelor cercetării printr-un proces de interpretare a datelor colectate, mai degrabă decât utilizarea cercetării sociale pentru validarea unor ipoteze cu caracter teoretic propuse apriori de cercetător și supuse validării (O'Connor și alții, 2008). Simona Branc precizează în acest sens că Grounded Theory presupune generarea sistematică a conceptelor și teoriilor pe baza datelor colectate, fiind o „modalitate inductivă ce pornește de la observații generale,” urmând ca în procesul de analiză a datelor primare să se formeze categoriile conceputuale (2008). Ștefan Cojocaru atrage atenția asupra avantajelor utilizării cercetărilor calitative și în special a Grounded Theory în evaluarea programelor, dată fiind evitarea contaminării rezultatelor cu opinii predefinite ale cercetătorului (2007). În acest sens cercetarea calitativă are avantajul de a obține interpretări pornind de la opiniile exprimate de cei intervievați și nu de la presupuzițiile proprii. Un exemplu interesant îl prezintă Daniela Cojocaru, care analizează construcția socială a copilăriei și parentalității din perspectiva construcționistă utilizând constrângerile epistemice ale Grounded Theory (2009).

- Cercetarea acțiune participativă: pornește de la două presupuziții diferite, prima conform căreia membrii comunității cercetate participă activ la întreaga cercetare din etapa de design a cercetării până în cea de diagnosticare și adoptarea unor strategii de acțiune, rolul cercetătorului fiind acela de facilitator (O'Connor 2008:796). Cercetarea se bazează pe interviuri și focus grupuri, având menirea de a putea genera o planificare strategică ulterioară, și de a da feed-back membrilor organizației cu privire la transformarea problemelor cu care aceștia se confruntă într-o agendă organizațională.
- Intervenția-Cercetarea participatorie: Vizează participarea indivizilor comunității la procesele politice, cum ar fi cel de democratizare (Wadsworth, 2009). Modelul pleacă de la teoria critică asupra proceselor de democratizare a practicilor sociale. Habermans aduce în atenția epistemologilor modificarea experiențelor senzorial-perceptivă sub influența experienței culturale, justificând astfel critica epistemologiilor de tip pozitivist (O'Connor, 2008).
- Cercetarea acțiune deconstructivă: caracterizată de presupuziția că limbajul- cu referire la orice tip de metanarațiune- nu poate reda realitatea. Cotitura lingvistică propune (hyper)realitatea ca fiind

constituită din serii de constructuri sociale. Se pot astfel construi tot atâtea realități câte modalități de a le descrie putem constitui (O'Connor, 2008). Cercetarea acțiune deconstructivistă are postmodernismul ca paradigmă constitutivă. Un model de cercetare-acțiune deconstructivistă îl propune *ancheta colaborativă*, propus de Trevelen (2001) cu aplicare la grupurile minoritare – anchetă de gen în experimentul original al lui Trevelen. Pentru Trevelen- ne spune O'Connor, rolul anchetei deconstructive este formarea unei noi subiectivități, înlocuind opoziția latentă în fața alterității cu reconstrucția propriei subiectivități, pornind de la experiența libertății, adoptând experiența subiectivității multiple (2008).

- O altă versiune de de *Cercetare acțiune deconstructivă* este în viziunea lui O'Connor construcționismul promovat de Gergen. Se aduce în discuție anihilarea unor semnificații prin „*acordul democratic*” asupra interpretării unui discurs (2008). Construcționismul este în viziunea noastră în acord cu O'Connor, un constituent al discursului postmodern și deconstructiv, dar poate fi considerat ca punct de plecare a efortului transmodern de reinterpretare integrativă a realității, prin acțiunea afirmativă. În acest sens, în cadrul paradigmei afirmative, pornind de la construcționism, s-a dezvoltat „ancheta apreciativă”. Aceasta vizează sesizarea și amplificarea pozitivului, și construcția socialului pornind de la elementele de pozitivitate inerentă în cadrul oricărei comunități (Sandu, 2009).

Model de analiză bazat pe obiective a serviciilor socio-educăționale bazate pe comunitate

Centrul de servicii comunitare Bucium Iași

Prezentăm în continuare câteva elemente de analiză instituțională realizată sub forma unei cercetări acțiune de tip *Cercetarea colaborativă* (John Heron, 1996:56). a Complexului de Servicii Comunitare Bucium Iași, având în vedere în principal implementarea serviciilor sociale bazate pe comunitate în respectiva instituție. În cadrul cercetării, am analizat în principal tipurile de servicii oferite beneficiarilor, dezvoltarea de noi servicii, și modificarea viziunii asupra serviciilor oferite pe baza implicării unor noi modele de dezvoltare comunitară.

Designul cercetării

Designul cercetării urmărește în primă fază analizarea evoluției instituționale - tip de cercetare acțiune descris de Vasile Miftode ca analiză a raporturilor specifice și a dimensiunilor simbolice din organizație (2003) - și corelarea acesteia cu oferta de servicii din instituție. Sunt avute în vedere modificări în misiunea organizației, tipurile de servicii, centrarea pe comunitate în oferirea soluțiilor. În cea de a doua parte a cercetării, sunt prezentate pe larg tipurile de servicii, stabilindu-se o serie de

indicatori printre care capacitatea instituțională și corelația acesteia cu misiunea organizației, obiective structurale și operaționale, și procedurile utilizate în vederea menținerii ridicate a standardelor de calitate în serviciile oferite.

Pentru obținerea rezultatelor care vor fi prezentate sub formă de tabel, s-a utilizat tehnica interviului nestructurat, a observației participative și cea a studiului documentelor. Cercetarea nu a plecat de la o ipoteză ce urma a fi validată, ci de la ideea de apreciere (Cojocaru 2010) a impactului serviciilor asupra grupului țintă. Cercetarea se dorește a avea un rol formativ, nefiind o diagnoză de implementare a unuia sau altuia dintre programe, ci mai degrabă o analiză a unor servicii de succes în abordarea serviciilor oferite de Complexul de Servicii Comunitare Bucium, cu rolul de puncte de plecare în proiectarea unor noi seturi de servicii, pe baza experienței de succes a instituției.

Ca reper istoric în analiza evoluției serviciilor oferite de Complex am luat situația instituției așa cum a fost prezentat de Pintilii Penciu în articolul *Complexul de Servicii Comunitare "Bucium" Iași. Un exemplu de restructurare a unei instituții rezidențiale de tip clasic* apărut în 2003 în Revista de Cercetare și intervenție socială. Viziunea oferită de autor a cuprins trecerea de la o structură ierarhică de organizare la una *policelulară* (2003) care impunea o nouă viziune managerială. Sistemul policelular descris prevedea implicarea personalului în organizarea și conducerea serviciilor, fiecare dintre acestea având o relativă autonomie funcțională. Ca elemente de viziune organizațională, fiecare actor uman este responsabil în domeniul său de activitate, întrucât *fiecare este șef* la nivelul unei celule funcționale. Pornind de la realitățile „istorice” prezentate, s-a trecut la evidențierea situației actuale a Complexului.

Analiză instituțională - Complexul De Servicii Comunitare „Bucium” Iași.

Analiza serviciilor oferite de Complexul de Servicii Comunitare Bucium

Evaluarea serviciilor oferite de Complexul de Servicii Comunitare Bucium

Evaluare realizată din perspectiva profesionistului care furnizează servicii conform Ordinului nr. 21/2004 privind aprobarea standardelor minime obligatorii privind serviciile pentru protecția copilului de tip rezidențial.

Criteriu de evaluare	Indicator	Rezultate	Proceduri
Capacitate instituțională	Misiunea unității: CSC Bucium are drept misiune generală asigurarea	Copiii, tinerii și părinții cunosc modul de organizare, funcționare și serviciile pe care	Misiunea este re-evaluată, actualizată și, dacă este necesar, modificată cu regularitate. Ghidul destinat copiilor este elaborat și

	<p>accesului copiilor/ tinerilor, pe o perioadă determinată, la găzduire, îngrijire, educație și pregătire în vederea reintegrării sau integrării familiale și socio-profesionale.</p>	<p>copiii/tinerii le pot primi pe parcursul sederii lor în cadrul CSC Bucium</p>	<p>prezentat într-o formă accesibilă în conformitate cu caracteristicile etapelor de dezvoltare ale principalelor grupe de vârstă și capacitatea de înțelegere ale grupului țintă</p>
	<p>Reevaluarea fiecărui caz</p>	<p>Fiecare copil beneficiază de o intervenție personalizată în funcție de nevoile identificate la admiterea în serviciul pentru protecția copilului de tip rezidențial și adaptată evoluției sale ulterioare și, totodată, își cunoaște conținutul planului individualizat de protecție, în funcție gradul său de maturitate.</p>	<p>Planul individualizat de protecție, denumit PIP, este elaborat de managerul de caz de la SPTR (Serviciul Protecție Tip Rezidențial) în parteneriat cu asistentul social responsabil de caz de la CSC Bucium, pe baza evaluării inițiale și recomandărilor CPC.</p> <p>PIS-urile (Programul de intervenție specifică) sunt anexe ale PIP-ului și sunt elaborate de către asistentul social. Scopul este menținerea și dezvoltarea relațiilor cu familia. Acesta trebuie să conțină obiective pe termen scurt, mediu și lung, precum și activitățile corespunzătoare acestor obiective.</p>
	<p>Admiterea și evaluarea copilului</p>	<p>Fiecare copil este admis în cadrul Centrului în baza Hotărârii CPC sau a SC emisă de Tribunal</p>	<p>La admiterea în CSC Bucium, fiecărui copil i se prezintă clar, în funcție de gradul său de maturitate, care sunt principalele reguli de organizare și funcționare pe care trebuie să le respecte. Acestea pot fi aduse la cunoștința copilului ori de câte ori este nevoie. Toate documentele din</p>

			<p>dosarul copilului se află în copie la SR în care este admis copilul, prin decizia CPC.</p> <p>Propunerea de plasament se formulează numai după ce managerul de caz s-a asigurat că nu este posibilă reintegrarea în familie și nu s-a identificat o formă de protecție de tip familial.</p>
Relevanță	Colaborarea cu managerul de caz și alți specialiști	Managerul are stabilit un plan managerial clar pe care îl aplică consecvent	Managerul de caz este un profesionist cu competențe în domeniul asistenței sociale care stabilește planul de acțiune în colaborare cu beneficiarii, iar fiecare procedură este analizată și discutată cu supervizorul. Are întâlniri individuale cu specialiștii implicați în implementarea planului.
Obiective	Persoana de referință pentru copil	Fiecare copil din Centru își cunoaște persoana de referință.	La încheierea perioadei de acomodare, coordonatorul stabilește dacă persoana de referință nominalizată la intrarea copilului în SR corespunde nevoilor și preferințelor copilului. În caz contrar, persoana de referință este înlocuită, ținând cont de concluziile evaluării interne și de opinia copilului în cauză, în funcție de gradul său de maturitate.
	Program de acomodare	Diminuarea sentimentului de abandon la venirea într-o instituție de ocrotire și legarea unor noi prietenii.	Imediat după admitere, asistentul social/psihologul organizează pentru fiecare copil un program special de acomodare cu ceilalți copii și cu personalul din instituție, cu o durată minimă de două săptămâni.
	Sprijin emoțional și consilierea copiilor	Un număr din ce în ce mai mare de copii-tineri solicită sfatul psihologului și asistenților sociali.	În cazul unor probleme personale, copiii pot să apeleze la persoana de referință și la oricare dintre membrii personalului CSC Bucium (psiholog, asistent social, instructor animator etc.) toată durata șederii în Centru.

			Personalul este pregătit să acorde sprijin personalizat.
	Opinia copilului cu privire la măsura de protecție	Copilul se simte valorizat în momentul în care începând cu vârsta de 10 ani își dă acordul cu privire la menținerea/încetarea măsurii de plasament.	Parcurgerea pașilor necesari redactării declarației privind menținerea/încetarea măsurii de plasament.

Concluzii:

Rezultatele analizei noastre semnaleză performanțe ale Complexului de Servicii Comunitare Bucium, în majoritatea domeniilor în care își desfășoară activitatea. Remarcă, capacitatea Complexului de a implementa servicii sociale diversificate, și adaptivitatea personalului implicat în elaborarea proiectelor și implementarea acestora. Capacitatea de oferire a serviciilor este conturată de preocuparea pentru bunăstarea clienților, și în acest sens de depunerea unor eforturi în vederea obținerii și menținerii unor standarde ridicate ale serviciilor sociale și socio-educăționale oferite.

Abstract

Developing and strengthening organizations providing social services in general and welfare in particular, requires the achievement of institutional analysis, which aims to surprise elements of functionality and possible disruption of existing relationships between organizational structure and institutional functioning. Elements of institutional analysis are taken from corporate management, applying similarly the non-profit and public institutions. The paper presents the epistemic perspective in analyzing the social space, and institutions. The results of our analysis on the Community Services Complex Bucium in Iasi, Romania, report performance of the institutions in areas where they operate. Notes Complexului ability to implement diversified social services, and adaptability of personnel involved in project development and implementation. Capability of offering services is shaped by concern for the welfare of customers, and in this respect the efforts to achieve and maintain high standards of social and socio-educățional services offered.

Keywords: institutional analysis, the Center's community, assessment.

Bibliografie

1. Balint Judith, (2009), *Considerente privind cultura organizațională. Studiu de caz privind Bank Post*, disponibilă online http://eja.upm.ro/onm2007/SECTIUNEA%201/Balint_Platon_Judit.pdf

2. Bradu, Oana; Ponea, Simona; Sandu, Antonio, (2009), *Modele de proiecte. Ghid pentru cursanții programelor de formare Manager de Proiect*, Editura Lumen, Iași.
3. Bradu, Oana, (2010), *Servicii sociale bazate pe comunitate*, Lucrare susținută în cadrul Programului Masteral Supervizare și Planificare Socială, Universitatea Al. I. Cuza, Iași.
4. Branc, Simona (2008), *Generații în schimbare. Modele de educație familială în Banatul secolului XX*, Editura Lumen, Iași.
5. C.R.I.P.S (2005), *Raportul de activitate pe anul 2005*, consultat online la adresa <http://www.crips.ro/Raport2005.pdf>
6. Cassell, Catherine and Johnson, Phil, (2006), *Action research: Explaining the diversity*, in Human Relations, The Tavistock Institute © SAGE Publications London, UK.
7. Charles W. L. Hill, and Gareth R. Jones, (2001) *Strategic Management*. Houghton Mifflin.
8. Cojocaru, Daniela, (2009), *Challenges of childhood social research* , Revista de Cercetare și Intervenție Socială, Vol. 29, Editura Lumen.
9. Cojocaru, Ștefan (2006), *Proiectul de intervenție în asistența socială. De la propunerea de finanțare la proiectele individuale de intervenție* Editura Polirom, Iași.
10. Cojocaru, Ștefan, (2007), *Strategii de construire a esanțioanelor calitative utilizate în evaluarea programelor*, Revista de Cercetare și Intervenție Socială, Vol. 16.
11. Cojocaru, Ștefan, (2010), *Evaluarea programelor de asistență socială*, Editura Polirom, Iași.
12. Cooperrider, David, (2010), *The Power of Appreciative Inquiry*, Berrett Koehler Publishing House, San Francisco, SUA.
13. Enterprize (2006), *Manual Managementul ciclului de proiect*, iulie 2006, Europe Aid/119820/
14. Heron, J. (1996), *Cooperative Inquiry: Research into the human condition*. London: Sage Publications, www.sagepub.com
15. Hudrea, Adrian (2005), *Teorii organizaționale* disponibil online <http://www.apubb.ro/Documents/Hudrea/Teorii%20organizationala/4.%20Reforma%20Culturii%20Organizationala.pdf>
16. la data de 28 ianuarie 2005* consultat online la adresa <http://www.dasiasi.ro/servicii/servcopil.htm>
17. Lewin, K. (1946) *Action research and minority problems*, J Soc. Issues 2(4): 34-46.
18. Lewin, Kurt, (1943), *Defining the Field in a Given Time*, în Psychological Review, 50: 292-310, republicată în *Resolving Social Conflict*, Field Theory in Social Sciences, Washington D.C, SUA.
19. Lungu, Elena, (2005), *Tipuri de servicii oferite pentru copii de către Direcția Generală de Asistență Socială și Protecția Copilului Iași*

20. Miftode, Vasile (1999), *Fundamente ale asistenței sociale*, Editura Axis, Iași.
21. Miftode, Vasile (2003), *Metoda Cercetare-Acțiune* în Revista de Cercetare și Intervenție Socială, nr 1-2003
22. Miftode, Vasile (2003), *Populații vulnerabile și fenomene de automarginalizare*, Editura Lumen, Iași.
23. O'Connor, Mary Katherine and Netting, F. Ellen and Thomas M. Lori (2008), *Grounded Theory: Managing the Challenge for Those Facing*, Institutional Review Board Oversight, Qualitative Inquiry, Jan 2008; vol. 14: pp. 28 – 45, Sage Publication, London UK.
24. Penciu, Pintilii, (2003), *Complexul de servicii comunitare Bucium, Iași. Un exemplu de restructurare a unei instituții rezidențiale de tip clasic* în Revista de Cercetare și Intervenție Socială, vol 1-2003
25. Sandu, Antonio (2009), *Orientări metodologice privind dezvoltarea culturală a comunităților etnice*, Editura Lumen, Iași.
26. Sandu, Antonio, (2004), *Analiză instituțională prin cercetare acțiune. Comunitatea Italiană din România*, Editura Lumen, Iași.
27. Treleaven, L (2001) *The turn to action and the linguistic turn: Towards an integrated methodology*. In P. Reason & H. Bradbury (Eds), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. London: Sage, 2001, pp. 261–72.
28. Wadsworth, Yolanda, (1998) [What is Participatory Action Research?](#) Action Research International, Paper 2.

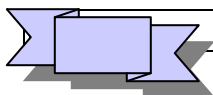
Webografie

wikipedia.org: Action Research

wikipedia.org: Action Science

<http://www.dasiasi.ro/proiecte/proiecte20.htm>

Primit 16.02.2010



Influența trăsăturilor de personalitate asupra tipului de reacționare în situație de stres ocupațional

Elena Losii, conf. univ., dr. catedra Psihologie, UPS „I. Creangă”

Ca urmare a modificărilor explozive ale tehnologiilor, a penetrării agresive a proceselor de informatizare, dar și a modernizării sistemelor manageriale s-a schimbat în profunzime natura muncii. Cu toții suntem afectați într-un moment sau altul de stres, mai ales în condițiile fenomenului economiei de azi. Deși stresul nu este nici pe departe un fenomen nou, totuși, acesta capătă tot mai mult caracter globalizat și afectează tot mai mult angajații. Competiția economică dură în care este antrenată viața socială prezentă este considerată ca unul din semnele sau reacțiile generatoare a ceea ce a intrat în limbajul cotidian sub denumirea de „stres profesional” sau „stres ocupațional”. Probabil acum mai mult ca niciodată, stresul datorat locului de muncă reprezintă o amenințare pentru sănătatea angajaților și, respectiv, pentru performanța organizațiilor. Cercetările în privința stresului la locul de muncă s-au extins foarte mult în ultimii ani. Ultimele cinci decenii au fost marcate de preocuparea științelor umaniste pentru definirea, caracterizarea și teoretizarea adaptării individului la cerințele vieții moderne. Nu este de mirare că, în aceste condiții, o serie de termeni - nevroză, stres, sindrom de neadaptare - au fost transferați din limbajul științific în cel cotidian. Manifestările evidente ale fenomenului de stres ocupațional la nivel organizațional au determinat și intensificarea cercetărilor empirice pe această temă.

La locul de muncă, stresul apare ca urmare a unor resurse psihice insuficiente pentru a face față solicitărilor și exigențelor profesionale. Uneori stresul profesional este considerat ca avînd un caracter benefic pentru performanțele angajaților. În asemenea situații ne referim la un „eustress” care motivează și mobilizează resursele individuale. În caz contrar, cînd efectele stresului se răsfrîng negativ asupra sănătății persoanei, vorbim despre „distress” (Jurcău, 2003). După evaluarea evenimentelor stresante și a potențialului de care dispune o persoană pentru a face față, individul adoptă o serie de strategii adaptative sau de ajustare (coping). Acestea sunt de două tipuri: directe sau de vigilență, respectiv indirecte sau de evitare. Primele direcționează atenția persoanei spre modalități de neutralizare a stresului pentru a controla sau preveni efectele acestuia, în timp ce celelalte privesc modalități de deturnare a atenției de la sursa stresului în direcția autoapărării eu-lui. Cu scopul studierii determinantelor stresului ocupațional și a modalităților de manifestare a lui am organizat și realizat o cercetare experimentală, eșantionul fiind constituit din 35 angajați ai companiei SRL „Daac System Integrator”, cu vârsta cuprinsă între 24-46 ani. Premisă de la care am pornit în acest studiu este că

trăsăturile de personalitate joacă un rol important în explicarea diferențelor interindividuale în ceea ce privește tipul de reacționare la solicitările stresante, specifice vieții și activității profesionale.

Astfel, pentru a determina tipul dominant de activitate comportamentală în situații stresante, am administrat testul *Tehnica de diagnosticare a tipului de activitate comportamentală*. Rezultatele obținute sunt ilustrate în fig.1:

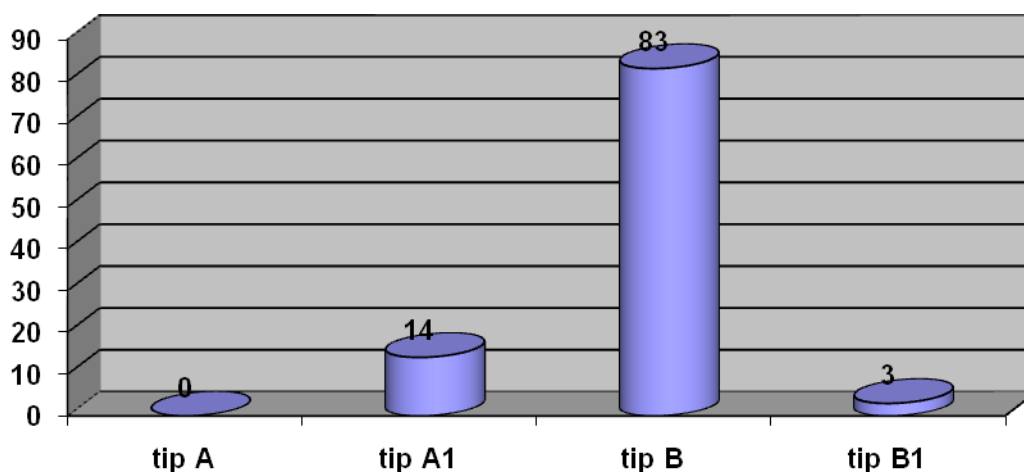


Fig.1 Tipul de activitate comportamentală, în %

14% dintre participanți adoptă în situații de stres comportament de *tip A1*, care se caracterizează prin activism ridicat, insistență, incluziune activă în muncă, orientare spre scop, insuficiența timpului pentru odihnă se compensează prin pedantismul în alegerea direcției principale de orientare a activității, luarea rapidă a deciziilor, mimică și vorbire expresivă, energetică, cu tendință către succes, liderism insatisfacție de propriile reușite, tendință permanentă de perfecționare a rezultatelor muncii, instabilitatea dispoziției și a comportamentului în situație de stres, competitivitate lipsită de agresivitate și ambiție.

Majoritatea angajaților au comportament de *tip B*: caracterizat prin persoană orientată spre scop, activă, cu interese multidireționale, are capacitatea de a echilibra activitatea profesională cu odihna, motorica și expresivitatea vorbirii sunt moderate, nu manifestă tendință evidentă de dominare, este stabilă emoțional, cu comportament predictibil, manifestă rezistență la factorii stresanți, se adaptează la diverse tipuri de activitate. Și doar 3% adoptă comportament de *tip B1* ce se caracterizează prin raționalitate, orientări pragmatice evidențiate în atitudinea față de activitate și față de oameni. În cazuri excepționale sunt gata să fie responsabile pentru un grup de persoane, dar în restul timpului preferă să se afle în umbra celorlalți. Sunt caracterizate prin „egoism” emoțional, sunt „scumpi

la vorbă”, reținute și cumpătate în acțiuni. Preferă rezolvarea situațiilor dificile și a problemelor în mod deschis.

Aplicînd *chestionarul situațional de determinare a reacției de eustres și distres*, am obținut următoarele rezultate:

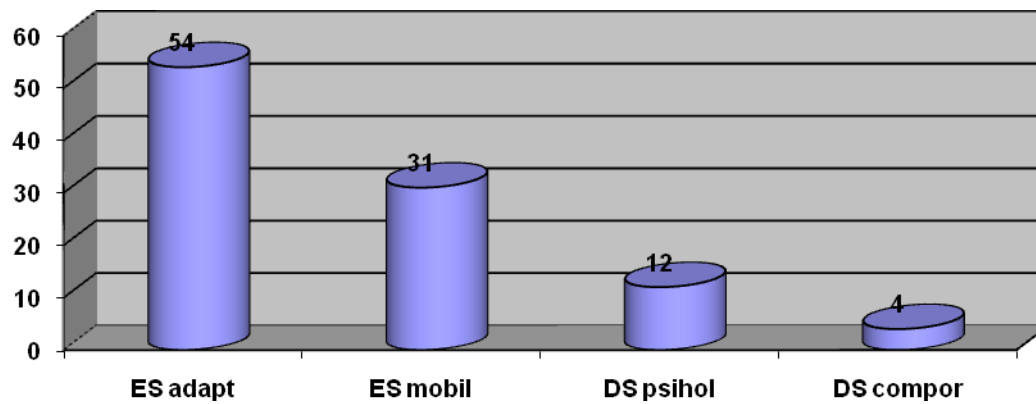


Fig.2 Reacția predominantă, în %

Remarcăm că la majoritatea participanților la studiu predomină reacțiile compensatorii adaptive (psihologice) – e vorba de eustres adaptare (54%) și distres psihologic (12%). Aceasta înseamnă că în situații stresante în primul rînd se implică procesele emoționale și cerebrale care, adeseori nu se manifestă prin comportamente evidente, dar sunt adesea relevate de vorbele sau acțiunile persoanei. Această reacție presupune utilizarea mecanismelor de apărare. Cele întîlnite în cazul eustresului adaptare sunt deplasarea și compensarea, care ajută persoana să depășească cu succes situația stresantă în care se află și produc adaptarea lui. În cazul distresului psihologic, individul recurge la reprimare, raționalizare, proiecție, formarea reacțională, ceea ce-l împiedică să se adapteze cu succes, deseori suprasolicitîndu-l.

Doar 1/3 dintre respondenți adoptă reacții comportamentale în situații stresante. E vorba de acele activități practice pe care individul le folosește în încercarea de a face față stresului. Astfel, 31% adoptă atitudini de rezolvare a problemelor, acțiunile lor fiind orientate fie spre desființarea factorului de stres, fie spre reducerea intensității lui. Aceste persoane mai frecvent solicită ajutorul celor din jur, își gestionează timpul, determină prioritățile, clarifică situația, etc. 4% sunt orientate spre retragere, care deseori poate lua forma de consum de substanțe care creează dependența (alcool, tutun, stimulante, sedative, droguri). Putem concluziona că majoritatea (85%) dintre angajații testați sunt capabili să facă față stresului și să se adapteze la situație.

Pentru a studia personalitatea angajaților, și respectiv, determinatele rezistențe la stres, am administrat 2 teste. Primul test are ca scop determinarea nivelului de *încredere în sine*. Rezultatele

obținute sunt următoarele: majoritatea respondenților au un nivel înalt al încrederii în sine (72%), mai mult de ¼ au nivel mediu și nici un angajat nu are nivel scăzut al încrederii în sine.

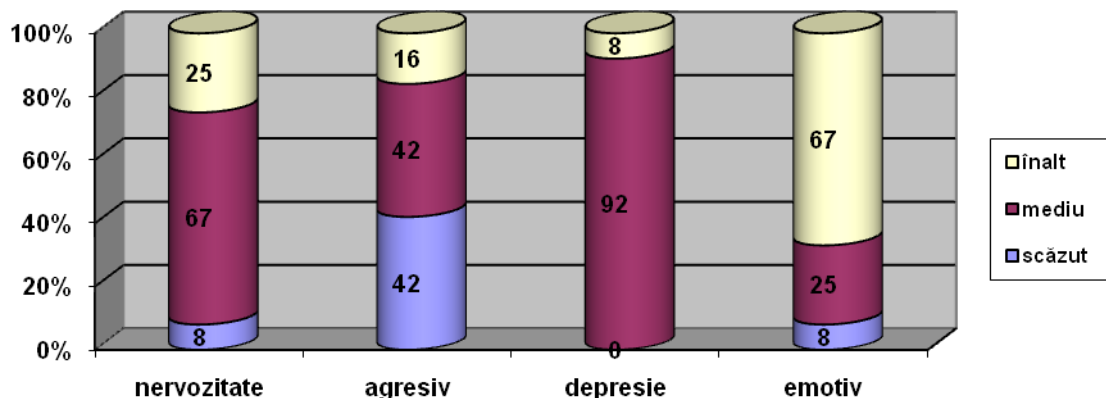


Fig.3 Distribuția pe nivele a rezultatelor la testul FPI, în %

La scala I. *Nervozitate* doar 8% manifestă tulburări somatice minore și rezonanță afectivă scăzută, iar ¼ prezintă disconfort psihosomatic (tulburări de somn, dureri și stări generale proaste, oboseală cu fenomene de epuizare, neliniște, instabilitate), stări de iritație afectivă însoțite de tulburări vegetative și musculare manifeste. Majoritatea dintre ei (67%) manifestă moderat aceste tulburări.

La scala II. *Agresivitate spontană* 16% adoptă comportament impulsiv, sadic. În relațiile cu oamenii fac glume de prost gust sau lipsite de sens, se bucură de necazurile altora. Sunt nestăpîniți, agitați, manifestă nevoia de schimbare, setea de aventură, tendință spre exaltare – toate acestea reprezentînd tabloul imaturității emoționale. 42% au tendință minimă de agresiune spontană, se caracterizează prin stăpînire de sine, conduită stabilă.

La scala III. *Depresie* 8% au fluctuație mare în dispoziție, cu prevalarea stărilor depresive, tensionate, pesimiste. Subiecții sînt în general indispuși, nemulțumiți, epuizați, irascibili, anxioși, cu sentimentul unui pericol indefinit, cu complexe de inferioritate adînc înrădăcinate. Au în permanență probleme, sentiment de culpabilitate, își fac singuri reproșuri. Majoritatea (92%) se caracterizează printr-o stare intermediară între fluctuație de dispoziție și dispoziție echilibrată, între raport emoțional tensionat și raport emoțional bun cu ceilalți, între optimism și pesimism.

La scala IV. *Emotivitate* majoritatea (67%) prezintă o stare de instabilitate emotivă, iritabilitate, tensiune. Sunt nerăbdători, neliniștiți, tulburați chiar la dificultăți banale, minore. Devin furioși, apoi agresivi, cu acțiuni de afect sau chiar acte violente. Doar 8% prezintă stări de impulsivitate redusă, fiind calmi, flegmatici, stăpîniți emoțional, răbdători.

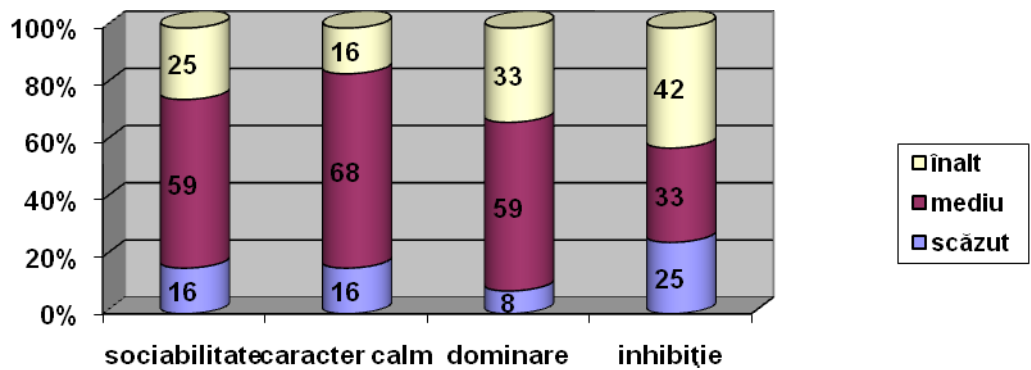


Fig.4 Distribuția pe nivele a rezultatelor la testul FPI, în %

La scala V. *Sociabilitate* ¼ manifestă caracter sociabil, activ, comunicativ și prompt la replică, leagă ușor prietenii și au un cerc mare de cunoștințe. 16% prezintă o dorință de contact redusă (se mulțumesc cu propria persoană), cerc redus de cunoștințe. Sunt distanți, ciudați, puțin întreprinzători, taciturni.

La scala VI. *Caracter calm* doar 16% au încredere în sine, nu pot fi ușor enervați, nu se abat din drumul său, sunt răbdători, optimiști, energici. Alte 16% sunt iritabili, decepționați, supărăcioși, susceptibili, descurajați, pesimiști.

La scala VII. *Dominare* 1/3 sunt capabili de acte de agresiune fizică, verbală sau imaginară, tendințe spre gândire autoritar-conformistă, agresivitate în limita formelor convenționale de conviețuire în societate, doar 8% dau dovadă de tact, toleranță, atitudine ponderată.

La scala VIII. *Inhibiție* ponderea (42%) o dețin cei ce se caracterizează prin timiditate, inhibare în contactul cu alte persoane, incapacitatea de contact, neliniște, tremurături, paloare sau roșeață, tulburări digestive. ¼ dintre cei testați se caracterizează prin dezinvoltură, încredere în propriile puteri, disponibilitate de a acționa, abnegație.

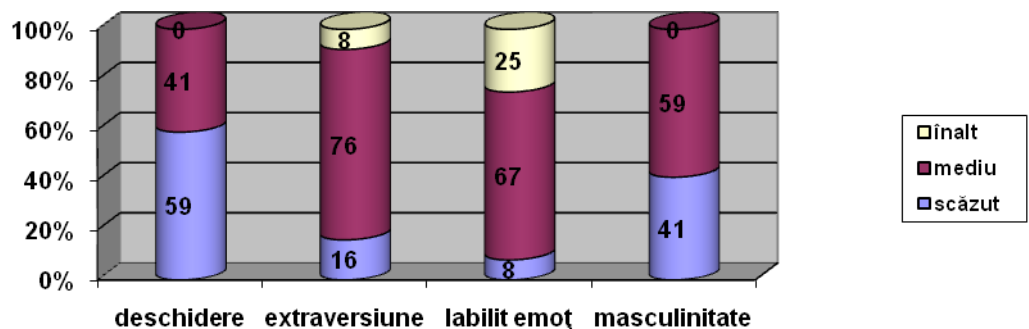


Fig.5 Distribuția pe nivele a rezultatelor la testul FPI, în %

La scala *IX. Fire deschisă* majoritatea (59%) disimulează micile lor slăbiciuni și defecte, sunt dominați de dorința de a produce o impresie bună, manifestă lipsa de sinceritate și spirit autocritic, atitudine de automulțumire. La ceilalți se observă tendința de a manifesta spirit autocritic, atitudine dezinvoltă, capacitatea de a recunoaște micile slăbiciuni și defecte pe care le are fiecare.

La scala *X. Extraversiune – Introversiune* doar 8% manifestă sociabilitate, nevoia de contact, degajare, vioiciune și impulsivitate. 16% se plasează la cealaltă extremă: nesociabilitate, calm, rezervare, constanța, stăpînire, pasivitate. Majoritatea (76%) ocupă poziții intermediare între cele 2 extreme.

La scala *XI. Labilitate emoțională* $\frac{1}{4}$ sunt în stare de indispoziție sau dispoziție labilă, tristețe, iritabilitate, violență, agitație, meditații inutile, sentiment de culpabilitate, apatie, dificultăți de contact. Doar 8% manifestă dispoziție stabilă și echilibrată, degajare, calm, stăpînire de sine, siguranță de sine, capacitate de concentrare.

La scala *XII. Masculinitate – Femininitate* 41% de respondenți manifestă mai accentuat trăsăturile feminine caracterizate prin atitudine de ușoară rezervă, neîncredere în sine, descurajare ușoară, neplăceri fizice, tulburări psihosomatice generale: în special puls neregulat, amețeli, mâini și picioare reci, genunchi moi în cazul unor emoții, sensibilitate la schimbări atmosferice. Celelalte 59% tind să se implice activ în anumite situații, încearcă să dea dovadă de optimism, caracter întreprinzător, dispoziție echilibrată, puține neplăceri fizice fără tulburări psihosomatice generale.

Pentru a determina dacă particularitățile personalității influențează activitatea comportamentală în situații de stres și tipul de reacție (eustres sau distres), am recurs la prelucrarea statistică a datelor. Corelarea datelor a scos în evidență următoarele corelații semnificative:

- tipul de **activitate comportamentală corelează cu încrederea în sine** ($r = 0,414$ la $p = 0,05$), ceea ce înseamnă că cu cât persoanele sunt mai încredute în sine cu atât este mai evidentă tendința acestora de a se orienta în situațiile stresante spre scop (comportament de tip B), de a fi active, de a avea capacitatea de a echilibra activitatea profesională cu odihna, de a evita tendința evidentă de dominare, de a fi stabile emoțional și de a manifesta rezistență la factorii stresanți, de a se adapta la diverse tipuri de activitate. Cu cât persoanele sunt mai încredute în forțele proprii, cu atât mai mult preferă rezolvarea situațiilor dificile și a problemelor în mod deschis.
- tipul de **activitate comportamentală corelează indirect cu depresia** ($r = -0,458$ la $p = 0,05$), adică capacitatea persoanelor de a se orienta spre scop și de a rezolva situațiile stresante crește odată cu reducerea pesimismului, tensiunii, indispoziției, nemulțumirii și irascibilității. Persoanele depresive, în situații stresante, își suprasolicită forțele energetice, sunt incapabile de relaxare și detașare de

muncă, nu-și oferă timp pentru odihnă și distracții, au stări de încordare permanentă a forțelor psihice și fizice în lupta pentru depășirea situației, fac lucrurile în grabă, au prag al frustrării scăzut.

Pentru a determina diferențele la nivel de personalitate a persoanelor ce adoptă diferite reacții la stres (eustres sau distres) am comparat rezultatele acestora de la testele de personalitate. Am obținut următoarele diferențe semnificative:

1. *Între persoanele ce reacționează mai mult emoțional la stres, dar adoptă diferite mecanisme de apărare (la care predomină reacția distres psihologic și eustres adaptare) există diferențe semnificative la variabilele:*

- **depresie** ($U = 171,5$ la $p = 0,05$), mai depresive fiind persoanele ce utilizează mecanismul proiecției, reprimării și raționalizării (distres psihologic) decât cele ce recurg la compensare sau deplasare (eustres adaptare);
- **sociabilitate** ($U = 171,5$ la $p = 0,05$), persoanele cu distres psihologic sunt mai distante, ciudate, puțin întreprinzătoare, taciturne, au cerc redus de cunoștințe, pe când cele cu eustres adaptare sunt mai sociabile, active, comunicative și prompte la replică, ele leagă ușor prietenii și au un cerc mare de cunoștințe;
- **extraversiune – introversiune** ($U = 102$ la $p = 0,05$), persoanele cu distres fiind mai nesociabile, rezervate, pasive, iar cele cu eustres se caracterizează mai mult prin sociabilitate, nevoia de contact, degajare, vioiciune, impulsivitate;
- **masculinitate – feminitate** ($U = 188$ la $p = 0,05$), persoanele cu eustres se implică mai activ în anumite situații, sunt mai optimiste, cu caracter întreprinzător, dispoziție echilibrată, iar cele cu distres se caracterizează prin neîncredere în sine, descurajare, tulburări psihosomatice generale.

2. *Între persoanele cu reacții psihologice și cele cu reacții comportamentale (eustres adaptare și eustres mobilizare) sunt diferențe semnificative la scala emotivitate ($U = 214$ la $p = 0,05$), cei ce reacționează preponderent comportamental (eustres mobilizare) manifestă mai multă instabilitate emotivă, iritabilitate, tensiune, sunt mai nerăbdători, neliniștiți, uneori chiar devin furioși. Cei ce reacționează preponderent emoțional (eustres adaptare) manifestă impulsivitate redusă, calm, răbdare.*

Astfel, am putea afirma că majoritatea angajaților în situații stresante adoptă comportament de tip B ce este caracteristic prin persoana orientată spre scop, activă, cu interese multidirecționale, are capacitatea de a echilibra activitatea profesională cu odihna, motorica și expresivitatea vorbirii sunt moderate, nu manifestă tendință evidentă de dominare, este stabilă emoțional, cu comportament predictibil, manifestă rezistență la factorii stresanți, se adaptează la diverse tipuri de activitate. Este

îmbucurător faptul că 85% dintre angajații testați sunt capabili să facă față stresului și să se adapteze la situație și adoptă reacțiile compensatorii adaptive (psihologice) – e vorba de eustres adaptare (54%) și distres psihologic (12%). Această reacție presupune utilizarea mecanismelor de apărare. Cele întâlnite în cazul eustresului adaptare sunt deplasarea și compensarea, care ajută persoana să depășească cu succes situația stresantă în care se află și produc adaptarea lui. În cazul distresului psihologic, individul recurge la reprimare, raționalizare, proiecție, ceea ce-l împiedică să se adapteze cu succes, deseori suprasolicitându-l. *Deci, am putea afirma că, conduita în situațiile stresante, precum și rezistența la stres, sunt în mare măsură determinate de profilul de personalitate a angajatului.*

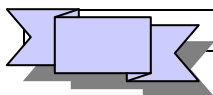
Summary

The nature of the work was changed by several reasons as the development of the technology, the aggressive abuse of the information and, also by the improvement of the management systems. All of us is affected by the stress, especially under the economy conditions. So we realised a experimental research to study the work stress's determinants and it's way of manifestation. The population of study consisted of 35 employees who works at SRL "Daac System Integrator", ages between 24-46 years old, and these results is presented in the following article "The influence of personality treasures to the type of reaction under the situations of occupational stress". The main premise of this research is that the personality treasures have an important role in explaining the interindividual differences of the typ of reactions at stressed requestes of our life and profesional activity.

Bibliografie:

1. Băban A., Stres și personalitate, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujană, 1998
2. Bogathy Z., Introducere în psihologia muncii, Editura Universității de Vest, Timișoara, 2002
3. Bogathy Z., Manual de psihologia muncii și organizațională, Iași, Polirom, 2004
4. Iosiv G., Psihologia muncii, București, 1996.
5. Johns G., Comportamentul organizațional, București, Editura Economica, 1998
6. Jurcău I., Stresul ocupațional, în N. Jurcău (coord.), Psihologia inginerescă, Editura U.T. Press, Cluj – Napoca, 2003
7. Stora J., Stresul. București: Editura Meridiane, 1993
8. Tabachiu A. Psihologie ocupațională, București, Ed.U.P.B.,2003
9. Tabachiu A. Psihologia muncii, București, Ed.U.P.B.,2000

Primit 19.02.2010



Аспекты социализации на современном этапе.

Ковалева Е.А. доктор пед. наук, конференциар

Современная жизнь выявила серьезную проблему нашего общества – социальную беспомощность многих людей. Проблема социализации подрастающего поколения очень быстро обозначилась в современном обществе: прежде всего речь идет о противоречии между потребностью молодежи быть успешными в обществе и реальными возможностями в достижении этого, а так же об отсутствии гарантии первичной занятости, безработице, росте социальных отклонений в поведении и т.д.

Сегодня актуальность проблемы социализации очевидна. Человек живет и действует в сложных условиях многообразного социума.

В настоящее время процесс социализации является предметом исследования специалистов многих отраслей научного знания. Психологи, философы, социологи, педагоги, социальные психологи вскрывают различные аспекты этого процесса, исследуют механизмы, аспекты, факторы, особенности социализации.

Процесс социализации – это процесс взаимодействия личности и общества в себя, с одной стороны, способ передачи индивиду социального опыта, способ включения его в систему общественных отношений, с другой стороны, процесс личностных изменений. Эта последняя трактовка является наиболее традиционной для современной социологической литературы, где под социализацией понимается процесс социального становления человека, который включает в себя усвоение индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений. Сущность социализации состоит в том, что в процессе ее человек формируется как член того общества, к которому он принадлежит.

Социализация включает как социально-контролируемые процессы целенаправленного воздействия на личность (воспитание), так и стихийные, спонтанные процессы, влияющие на ее формирование.

Современная цивилизация переживает колоссальные, глобальные эволюционные и революционные изменения количественного и качественного характера. При этом скорость и глубина происходящих в различных странах и регионах социальных процессов далеко неравномерна. Нет необходимости доказывать специально, что кризисные ситуации в различных сферах жизни и в обществе в целом всегда обостряют проблему социализации молодежи и активизируют ее изучение, поскольку ставят под угрозу воспроизводство как существующих общественных структур. В этих условиях, как правило, повышается

актуальность научных исследований, как самого процесса социализации, так и отдельных факторов, которые влияют на его успешность.

Между тем, современное общество, видимо, еще не осознало ни масштаб этой проблемы, ни ее мощи, хотя не раз уже испытало беспокойство и озабоченность по поводу отдельных ее проявлений. Думается, что одной из причин такого отношения беспечности является недостаточность целостного осмысления проблемы социализации во всем ее современном объеме.

Непременным условием социализации является культурная самоактуализация личности, ее активная работа над своим социальным совершенствованием.

Какими бы благоприятными ни были условия социализации, ее результаты во многом зависят от активности самой личности.

Создание и изменение обстоятельств современной жизни собственным поведением, образование собственной среды развития посредством общественных связей (товарищества, дружбы, любви, брака и семьи, включения в разнообразные малые и большие группы – коллективы) – все это проявление социальной активности человека в его собственной жизни.

Вступать в различные общественные связи человеку помогают социальные роли, которые он выбирает, или, которые предписываются ему обществом.

Понятие личности в психологии обозначает особый способ существования человека – существование его как члена общества, как представителя определенной социальной группы. Сущность личности проявляется при изучении положения, позиций человека во взаимоотношениях его с другими людьми, раскрывается в его жизненных целях и стоящих за ними мотивах, в его мировоззрении, способах поведения и средствах действия применительно к общим своим целям и задачам. Понятие личности тесно связано с понятием позиции и соотносимыми с ним понятиями социальной роли и социального статуса. Демократизация общества расширяет репертуар социальных Ролей и значительно изменяет их содержание. Это меняет подходы в целенаправленном воздействии на личность в процессе социализации.

По широко распространенному в психологии определению, роль – это программа, которая отвечает ожидаемому поведению человека в структуре той или иной социальной группы, это заданный несвободный способ его участия в жизни общества. Статус описывает поведение человека, включенного в систему сложившихся социальных отношений, где для него заданы место и способ действия, тип нормативного поведения.

На основе статуса формируются системы общественных функций – ролей, целей и ценностных ориентаций.

Социальная позиция – это функциональное место, которое может занять человек по отношению к другим людям. Она характеризуется, прежде всего, совокупностью прав и обязанностей. Заняв данную позицию, человек должен выполнять социальную роль, то есть осуществлять совокупность действий, которых от него ожидает социальное окружение. Изменение социально политической ситуации ставит перед личностью задачу усвоения совершенно новых для неё ролей.

Статус и социальные функции – роли, мотивация поведения и ценностные ориентации, структура и динамика отношений – все это характеристики личности, определяющие ее мировоззрение, жизненную направленность, общественное поведение, основные тенденции развития, стиль его жизни.

Переход от одной функции к другой, от одного уровня обязанностей и прав к другому совершается по мере накопления общественного опыта и возрастной эволюции. Каждое общество и государства регулирует эти переходы определенными возрастными индексами права: избирательного, трудового, уголовного и так далее. Динамика социальных отношений на современном этапе снижает возрастные индексы, например избирательного права. При этом личность может быть не готова к исполнению тех задач которые на неё возлагает общество.

Освоение социальных ролей имеет самое непосредственное отношение к формированию и жизни личности. Об этом свидетельствует то, что в ходе освоения и выполнения ролей, во-первых, появляются новые мотивы, во-вторых, происходит их соподчинение, в-третьих, видоизменяются системы взглядов, ценностей, этических норм и отношений.

Хорошо видно, что социальная роль, во всей ее оформленности и определенности, с запрограммированной системой действий и отношений входит в личность, становится ее органической частью. В данном случае говорится об «интериоризированной», то есть усвоенной, вошедшей внутрь личности роли.

«Интериоризированная роль» - это компонент сознания, отношения личности к некоторому аспекту собственной деятельности.

Личность не может определить себя без относительно к системе своих «социальных ролей», она может сливаться, идентифицироваться с ними или отстраняться, дистанцироваться от них, даже противопоставлять себя им, но во всех случаях при определении своего «Я» они как бы служат для личности точкой отсчета.

Чем богаче структура жизнедеятельности индивида, чем шире круг его социальных принадлежностей, тем больше сложным и дифференцированным будет его самосознание.

Во-первых, человек сталкивается с тем, что его разные обязанности и роли не совпадают, а иногда противоречат друг другу. Эти межролевые конфликты активизируют работу самосознания, побуждая личность иерархизировать разные аспекты своей жизнедеятельности, соподчинять их соответственно какой-то шкале ценностей.

Во-вторых, каждая социальная роль есть отношение, которую его участники могут определять по разному (например, требование, предъявленное учителю школьной администрацией, коллегам, родителям и ученикам, могут существенно расходиться). Эти внутриролевые конфликты предполагают необходимость самостоятельного, индивидуального определения собственной роли со всей вытекающей отсюда мерой ответственности.

В-третьих, неодинаково само отношение индивида к выполняемым ролям: одни функции виды переживаются и осознаются как органические, неотделимые от собственного «Я», другие более или менее внешние, периферийные, «искусственные». Степень психологического отчуждения индивида от своих ролей зависит от многих причин как социального, так и психологического характера.

Часто отношение к определенной роли, к ее выполнению и способу действия определяется усвоенными ранее знаниями, мнениями, то есть установками личности, сформировавшимися в процессе ее жизнедеятельности. Именно установка определяет готовность человека к тому или иному действию.

Социальная установка – это относительно устойчивая во времени система взглядов, представление об объекте или ситуации, предполагающая определенные реакции.

С. Аш считает, что «установка есть организация опыта и знаний, связанных с данным объектом. Социальная установка призвана объяснить все социальное поведение, то есть, как личность воспринимает окружающую его действительность.

Д.Узнадзе дал свое определение установки: «установка является целостным динамическим состоянием субъекта, состояние готовности к определенной активности, состоянием, которое обуславливается двумя факторами: потребностью субъекта и соответствующей объективной ситуацией». Настроенность на поведение для удовлетворения данной потребности и в данной ситуации может закрепляться в случае повторения ситуации, тогда возникает форсированная установка в отличие от интуитивной.

Ф. Знанецкий понимают установку (аттитюд), как «психологическое переживание индивидом ценности, значения, смысла социального объекта», или как «состояние сознания индивида, относительно некоторой социальной ценности».

В результате исследований, проведенных Л. Тернстоуном, было выяснено, что аттитюд служит удовлетворению важных потребностей субъекта и выполняет функции:

- 1) приспособительная – аттитюд направляет субъекта к тем объектам, которые служат достижению целей;
- 2) функция знания – аттитюд дает упрощенные указания относительно способа поведения по отношению к конкретному объекту;
- 3) функция выражения – аттитюд выступает как средство освобождения субъекта от внутреннего напряжения, выражения себя как личности;
- 4) функция защиты – аттитюд способствует решению внутренних конфликтов личности.

Все эти функции аттитюд способен выполнить потому, что обладает сложной структурой:

- когнитивный (познавательный) компонент – определенное представление и мнение об объекте;
- эффективный (эмоциональный) компонент – положительные или отрицательные чувства к объекту;
- поведенческий компонент – готовность к определенному образу действия в отношении объекта.

Чем сильнее установки, тем более их влияние на поведение. В термине «сила» социальные психологи объединяют несколько понятий: крайнюю степень или интенсивность установки (насколько сильна эмоциональная реакция, вызванная объектом установки); ее важность (степень личностной вовлеченности и озабоченности данной установкой); значение (что человек знает об объекте установки) и доступность (насколько легко человек обращается к установке в различных ситуациях). Все эти компоненты определяют силу установки и сами все они связаны между собой. Основным компонентом силы установки является важность. Чем более важной является та или иная установка, тем больше человек использует ее при обработке информации, принятии решений и, конечно, при совершении определенных действий. В современных условиях меняются приоритеты и интересы, которые определяют восприятие мира.

Три фактора могут играть ключевую роль в определении важности установки. Один из них – собственные интересы, чем выше заинтересованность человека, тем важнее установка. Второй фактор – социальная идентификация, чем сильнее группа, к которой принадлежит человек, придерживается данной установки, тем она важнее. Наконец, важность установки определяется ценностной релевантностью – чем теснее установка связана с личными ценностями человека, тем выше ее важность.

Установки играют огромную роль в выборе социального поведения, а, следовательно, и на выбор действий при проигрывании определенной социальной роли.

Те установки, которые человек считает для себя главными, которые оказывают наибольшее влияние на его поведение, определяют и выбор жизненного стиля. Так как свое появление жизненный стиль находит в актах поведения, в проигрывании социальных ролей.

Установки связаны с целым комплексом составляющих жизненного стиля, это и интересы, и мировоззрение, и потребности, и ценности, и социальные роли. Поэтому установки являются образующим компонентом стиля жизни человека. И их изменение может привести и к изменению аспектов жизненного стиля.

Согласно Л.И. Анцифировой, под психологическим стилем жизни понимаются психологические механизмы социальной жизнедеятельности человека.

Наибольший вклад в изучение стиля жизни человека внес А. Адлер. Он дает следующее определение стиля жизни: жизненный стиль – это значение, которое человек придает миру и самому себе, его цели, направленность его устремлений и те подходы, которые он использует при решении жизненных проблем.

Адлер утверждал, что стиль жизни определяет и систематизирует опыт человека. Он тесно связан с чувством общности, одним из трех врожденных бессознательных чувств, составляющих структуру «Я». Чувство общности – стержень, на котором держится вся конструкция стиля. Хотя это чувство и врожденное, оно может оставаться неразвитым, это вызывает неврозы и конфликты.

По Адлеру, человек сам является творцом своей личности, формируя свой жизненный стиль. Творческое «Я» - это своеобразный фермент, который факты окружающей действительности трансформирует в личность человека – единую, динамичную, индивидуальную и обладающую уникальным стилем. На основании двух измерений (социального интереса и степени активности) Адлер выделил четыре типа жизненных стилей:

1. социально полезный;
2. управляющий;
3. избегающий;
4. берущий.

Социальные влияния реализуются через общественно-политическую ситуацию, общественное мнение, задаваемое СМИ, формируют приоритет в выборе жизненных стилей. Социальная пассивность, страх перед жизнью, неподготовленность решать жизненные задачи определяют берущий (потребительский) и избегающий стиль. Социально-полезный стиль

требует осознания общественной значимости, ответственности за личную активность. Управляющий стиль предусматривает овладение социальными умениями и деловую направленность личности, высокий уровень социальной ответственности.

Путем анализа вариантов соотношений двух движущих сил развития личности – стремления к превосходству (СП) и социального интереса (СИ) и их положительных (+) и отрицательных (-) сторон, Е.В. Сидоренко выделила другие жизненные стили:

	СП+	СП-
СИ+	Реальная компенсация	Пустые делатели добрых дел
СИ-	Псевдо компенсация	Ненужные, никчемные

- Реальная компенсация свойственна людям с высоким стремлением к превосходству и развитым социальным интересом, которые успешно справляются со всеми тремя задачами жизни. Они воспринимают жизнь, как творческую задачу, в которой много возможностей и никаких невозполнимых поражений. Смелость, с которой такой человек встречает проблемы, передается утверждением: «Жить означает быть заинтересованным в других людях, быть частью целого, вносить свой вклад в благополучие человечества». В определенном смысле этот жизненный стиль является идеальным.
- У «ненужных и никчемных» людей не развиты ни стремление к превосходству, ни социальный интерес. Это жизненный стиль тех, кого на быденном извне называют обывателями.
- У людей с жизненным стилем «пустых деталей добрых дел» не развито стремление к превосходству, но развит социальный интерес. Такие люди не развивают свои способности, не компенсируют свои слабости, и поэтому их участие в других людях и попытки сделать что-то доброе могут обернуться злом. Они не понимают, как творить добро, поэтому их социальный интерес бесплоден.
- У людей с псевдокомпенсационным жизненным стилем наблюдается стремление к превосходству и нулевой или негативный социальный интерес. Если он близок к нулю – они заняты преимущественно сохранением собственного «нарциссического баланса», при выраженном негативном социальном интересе они используют других и манипулируют ими.

Психологические способы проявления интереса, понимаемые как способы саморегуляции человеком своей мотивации к миру, включают в себя, прежде всего, различные формы саморегуляции – управление человеком психологическими условиями спонтанного возникновения у него состояния интереса.

Можно выделить две формы такой саморегуляции: **усиление человеком значимости мира и усиление своих возможностей**. Указанные формы осуществляются в результате применения конкретных принципов саморегуляции. Так, стремясь усилить значимость мира (степень удовлетворенности им), человек может пытаться увеличить его полезность или если это невозможно, уменьшить свои потребности. Стремление к усилению человеком своих возможностей может быть реализовано посредством уменьшения сложности мира или увеличения собственных способностей. Следовательно, существуют четыре относительно независимых принципа саморегуляции человеком своей активности: максимизация полезности, минимизация потребностей, минимизация сложности, максимизация способностей. (И.Г.Малкина-Пых)

Снижение активности человека приводит к выбору минимизации сложности (развитие науки, техники способствует этому) и желание пользоваться предоставляемыми миром возможностями и получать удовольствие от жизни. Гедонизм становится преобладающей установкой для реализации человека в современном мире. Деяние как способ самосовершенствования через максимизацию способностей требует больших усилий от человека, самоограничения и самоотдачи. Только условия усиления конкуренции заставляют напряженно преодолевать препятствия и являются социальным фактором личностного развития.

Л.И. Анциферова приводит два типа жизненных стилей – способствующих и препятствующих полноценному и гармоничному развитию личности.

Она дает следующие характеристики жизненных стилей:

1. Первый стиль отличается творчеством, созидательностью, реализующейся без чрезмерных, истощающих усилий со стороны индивида. Общение с другими осуществляется легко, оно не затруднено повышенной уязвимостью, обидчивостью, боязнью критики. Такая личность не боится пересматривать, корректировать свои жизненные планы и перспективы. Оценки других и мнения воспринимаются адекватно и сопоставляются с собственными. Отсутствует амбивалентность в чувствах по отношению к окружающим. Такая личность чувствует себя ответственной за собственную жизнь, которая воспринимается индивидом как результат его свободного выбора.
2. Второй стиль характеризуется иными, порой противоположными чертами, который нередко называют невротическим. Личность, живущая таким стилем, воспринимает свои планы и проекты как навязанные извне и их осуществление не принимается как личная необходимость. За свою продуктивность она платит дорогой ценой. Препятствием для

реализации горячо желаемых целей выступает высокая уязвимость, неумение строить отношения с окружающими. Боязнь неуспеха преобладает над желанием успеха. В своей жизнедеятельности такая личность постоянно прибегает к разным формам психологической защиты. Собственные мнения и проекты она утверждает, только обесценивая мнения других людей. Постоянная психическая напряженность, неуверенность в себе препятствует полноценному развитию личности и актуализации всех его возможностей.

Задача педагогов, психологов и других агентов социализации личности – подготовить к самостоятельному определению, способствовать ее компетенции и социальной ответственности, возможности достижения жизненного успеха без истощающих усилий и невротизации личности.

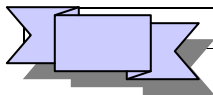
Summary

The problem of socialization of young people is one of the most important in our community. Socialization of personality is a very hard process that continues the whole life. Personality can't exist without social role. Social role is a program that answers to waited action of a person in structure of one or another group. Role is directed by knowledge that was acquired before (attitude). Attitude means person's readiness for one or other behaviour. A person uses attitude in ones own life much more, if this attitude has a very important meaning for him or her. Attitude creates a style of life of a person that is what a person thinks about himself/herself and his/her life. The style of life is both the process and result of socialization.

Литература

1. Рубинштейн С.Л. Направленность личности// Хрестоматия по психологии, сост. В.В.Мироненко, под ред. А.В.Петровского, М., 1987.
2. Психология самосознания. Хрестоматия, М., 2003.
3. Социальная психология. Учебное пособие для студентов, М., 1987.
4. Аронсон Э. Социальная психология, С-Пб., 2002.
5. Райгородский Д.Я. Психология личности. Хрестоматия. М., 2004.
6. Шихерев П.Н. Современная психология США. М., 1979.
7. Малкина-Пых И.Г. Возрастные кризисы: справочник практического психолога, М., 2005.

Primit 26.02.2010



Sergiu Sanduleac, Lecturer SPU “I. Creanga”

The need to approach scientific thinking in education curriculum was already proposed by Dewey. J. Last attempt to include scientific thinking in education curriculum is based on constructivism. In other words, research supports the role of collaboration in science and help students to work in cooperation to achieve scientific knowledge. But scientific knowledge can be improved only through scientific thinking. [1, p. 112]

So what it is scientific thinking? There are many different opinions about this concept. According to Dunbar. K., *scientific thinking* refers to the mental processes used when reasoning about the content of science (e.g., the origin of psychic) engaged in typical scientific activities (e.g., designing experiments) or specific types of reasoning that are frequently used in science. *Scientific thinking* involves many general – purpose cognitive operations that human beings apply in non scientific domains such as induction, deduction, analogy, problem solving, and causal reasoning. [2, p. 705.]

Steven D. Schafersman tries to define the scientific thinking specifying the definition of science and scientific method. According to Schafersman the *scientific method* is the method used to justify scientific knowledge. But scientific knowledge can be obtained only through scientific thinking, in the other way we can not obtain the reliable scientific knowledge about nature, human being, environmental world etc. In the other words *scientific method* refers to a body of techniques for investigating phenomena, acquiring new knowledge, or correcting and integrating previous knowledge. To be termed scientific, a method of inquiry must be based on gathering observable, empirical and measurable evidence subject to specific principles of reasoning. A scientific method consists of the collection of data through observation and experimentation, and the formulation and testing of hypotheses.

Schafersman S. consider that *scientific and critical thinking* are the same thing, but where one (*scientific thinking*) is always practiced by scientists, the other (*critical thinking*) is sometimes used by humans and sometimes not.

Critical Thinking is *Scientific Thinking* applied to questions and problems of everyday life by any person, including non-scientists. Scientists must think critically to practice science; there is no alternative. [3]

Although many authors believe that *critical thinking* is the same as *scientific thought*, as consider and Schafersman, we think there are some differences though. An argument is that scientific

thinking refers to domain-specific strategies, but critical thinking refers to domain-general strategies. [4, p. 413]. Lehrer and Schauble try to explain the scientific thinking through *scientific reasoning*. [5]

Scientific and critical thinking was not discovered and developed by scientists (that honor must go to ancient Hellenistic philosophers, such as Aristotle, who also are sometimes considered the first scientists), but scientists were the ones to bring the practice of critical thinking to the attention and use of modern society (in the 17th and 18th centuries), and they are the most explicit, rigorous, and successful practitioners of critical thinking today.

Schafersman affirm we can see the *Scientific Thinking* as Logical Thinking, Analytical Thinking, Reasonable Thinking, Higher-Order Thinking, Reasoning Skills, but it is not only one of its, because *scientific thinking* include all aspects of these types of thinking that are shown above. The scientific thinking is more complex. [3]

Zimmermann in her definition focuses not on the origin of scientific thinking in comparison with other authors who try to define this concept appealing to affiliates terms as scientific method, critical thinking, etc. She sees scientific thinking as complex cognitive abilities that need to be developed. “*Scientific thinking* involves a complex set of cognitive and metacognitive skills, and the development and consolidation of such skills require a considerable amount of exercise and practice”. [6, p. 175.]

Scientific thinking is also defined as the application of the methods or principles of scientific inquiry to reasoning or problem-solving situations, and involves the skills implicated in generating, testing and revising theories, and in the case of fully developed skills, to reflect on the process of knowledge acquisition and change [7, 8, 9].

Participants engage in some or all of the components of scientific inquiry, such as designing experiments, evaluating evidence and making inferences in the service of forming and/or revising theories about the phenomenon under investigation.

Scientific thinking is that mode of thinking, about any scientific subject, content, or problem, in which the thinker improves the quality of his or her thinking by skillfully taking charge of the structures inherent in thinking and imposing intellectual standards upon them.

Scientific thinking is, in short, self-directed, self-disciplined, self-monitored, and self-corrective. It presupposes assent to rigorous standards of excellence and mindful command of their use. It entails effective communication and problem solving abilities as well as a commitment to developing scientific skills, abilities, and dispositions. [10, p. 3]

R. Paul and L. Elder have presented the short characteristic of well cultivated *scientific thinker*:

- Raises vital scientific questions and problems, formulating them clearly and precisely; gathers and assesses relevant scientific data and information, using abstract ideas to interpret them effectively;
- Comes to well-reasoned scientific conclusions and solutions, testing them against relevant criteria and standards;
- Thinks open mindedly within convergent systems of scientific thought, recognizing and assessing scientific assumptions, implications, and practical consequences;
- Communicates effectively with others in proposing solutions to complex scientific problems.

[10, p. 3]

In Russian psychology the concept of scientific thinking is associated with representations of the scientific thinking social nature, structural characteristics, and the sources of development. Scientific concepts according to the criteria of their characteristics described by Vygotsky are different from everyday concepts. They do not issue from everyday experience. The capture of their structure gives the “Zone of Proximal Development” for the so called everyday concepts that can be assimilated from the individual human experience.

The Russian psychologist Kornilova has explained the concept of *scientific thinking* through the *standards of professional scientific thinking*. She said that the standards of professional scientific thinking differ from the usual patterns of thinking of its “artificiality”. This “artificiality” means the uses of supra-individual researcher ways of reflection, assimilated in the course of training, and perform a constructive function systematization and mediation of individual thinking. *Standards of scientific thinking* include all used at this stage of development of system science research methods as a means of structuring one way or another of the object of study. According to Yaroshevsky M. other Russian psychologist, cited by Kornilova, the standards of professional scientific thinking are categorical regulative (normative) scientific knowledge. However, they only ask the possibility of knowledge, whose implementation is carried out in actual genesis cognitive activity, ensuring the development of study to test a scientific hypothesis. [11].

According to Popper. K, who wrote in 1930 generalizes the classical work on the development of the experimental method in natural science, “normal” scientist, reflecting, and acting only within the accepted paradigm, is a dogmatist. Really scientist usually preserves criticality with respect to the scope of the paradigm, in which he works, and if desired can always go beyond that. [12]

Thus, an organization of real forms of cognitive activity in testing scientific hypotheses includes the investigator's orientation to the existing paradigm, and the opportunity to reach out to other, larger

frame, if the previous scheme did not allow comparison of competing explanations of the studied reality. As forms of logical reasoning, research paradigms may in be translated into real activities of the scientist. Aspect of the paradigm can not serve as more important than the substantive aspects in the discussion of the structure of the pilot study.

There are different approaches to this concept, but we are also interested in practical aspect of scientific thinking that will still be presented several ways of formation of scientific thinking that are based on critical thinking, analytical thinking, argumentation, etc.. It must be specified that thinking is a complex mental process that requires great attention and exercise a lot by many techniques. Below are just some of them referring to critical thinking as part of scientific thinking. Its represent the first steps in scientific thinking formation.

Appendix

Cube method

It is a teaching strategy developed by Cowan & Cowan in 1980, which enables us to study a topic from different perspectives. It involves the use of a cube that has different instructions marked on each side, as follows:

- Describe - What do they look?
- Compare - What looks like and why different?
- Associates - What makes you think?
- Analyze - What is done?
- Argue for or against - is good or bad? Why?

The teacher asks students to write about a certain concept or topic by covering sides cube. It is better to follow the order presented because it leads students in a stepwise fashion to a complex thought. Though processes involved in the cube method follows closely the categories of Bloom's taxonomy. The method can be used successfully both in evocation stage and in the reflection.

The teachers can change some of the questions, depending on the studied concept like "Psychic" we can not ask how it look, because it don't has material aspect, but we can describe this concept through organized researches in psychology.

SINELG method

One way of understanding and monitoring the maintenance of involvement is SINELG method, proposed by Vaughan and Estes (1986). This is based on the work of reading and includes identifying in the content of material by marking the specific signs, the information already), the new information (+), the conflicting information with known (what students already know (-) and Information about

who is seeking further clarification (?). Categorization information can be done with out SINELG shown below:

√	+	-	?

Lecture intensifying

Research has shown that the lectures have two major drawbacks: first students retain little of the information transmitted, on the other hand do not require their thinking than the level of recognition, remembrance. Enhanced lecture format (Johnson, Johnson and Smith, 1991) helps students get inside the horizon themes, to reflect on it and interpret it objectively. Intensifying lecture unfolds as follows:

- Organizing knowledge. At the beginning of time the teacher asks students to conduct a specific task, with the mission to determine its focus to what will follow, to invite to recall some knowledge about a particular topic. They can ask such a question to answer in pairs or may be asked to write for five minutes a few ideas about the theme to be addressed. Depending on the time available the teacher may ask a few students that voluntarily to share their ideas, which can be written on the board.

- Partial lecture, the teacher sets out information for 10-20 minutes.

- Think / Work in pairs / Communicate - in the next 4-5 minutes the teacher make the class a question that is in touch with what was just presented. Each student prepares a response, then, in pairs, students communicate their answers to one another, preparing together a joint response. Three or four pairs can then be applied to render the answer reached.

- Repeating pattern. The teacher presents the next segment of the lecture for 10-15 minutes, followed by a new round of "Think / Work in pairs / Press".

- Exercise / discussion Executive summary - at this stage the teacher can give students an exercise that would help them reflect on the material presented during lecture. This exercise may take the form of open questions which reproduces one of the main ideas presented, and students can respond in pairs. A variation of this phase would be development by the students' essay five minutes ", which is nothing but an evaluation sheet that students completed on three issues: (1) the most important idea discussed (2) they have a question on the material presented, (3) a general comment on the issue, etc.. These files are collected by the teacher and are composed of a very important feedback for teachers on how students have perceived the information and an excellent starting point for the start of the next lessons.

When applied to the class, the teacher provides a context in which they can: enable students thinking, establish goals for learning, offer rich material for discussion, motivate students to learn and involve them actively in the learning process, stimulate reflection and expression of freedom, expose students to different opinions and help to formulate their own questions, ensure that students process information and facilitate scientific thinking (Steele, J. Meredith, K., Temple, C., 1998). Teachers beyond the information provided by sources become facilitators of authentic learning contextualized knowledge that students will apply in the future. Teachers assume the role of partner in the learning process, a way which does not mean their relief work. In turn, students must engage cognitively and emotionally in order to achieve the personal changes required by the purchase of sustainable knowledge. Teachers who use such a framework for teaching based on active involvement of students, benefit from knowledge, patterns and creativity of all students in class and class becomes a learning community. This framework is both a framework for teaching and learning possible, which is why its authors, believe that students must learn all the time at two levels: first learning content, material, and on the other hand, learning to learning content. From this perspective, teaching must be transparent, so that students can see how the process unfolds and especially to apply.

Brainstorming is one of the most popular ways to generate ideas, stimulate creativity method based on two principles:

- Quantity determines the quality
- Annul the trial ideas of others

And basic rules aimed at increasing the production of ideas as large, acquisition and exploitation through adjustment and the free association of ideas issued by others, the suspension of any kind of criticism, free expression of imagination.

These techniques are the first primary step in scientific thinking formation. There are several steps that involve scientific thinking formation.

Summary

Luând în considerație că Republica Moldova a aderat în anul 2005 la procesul de la Bologna, care prevede schimbări esențiale în procesul de învățământ s-a considerat oportun de a face cunoștință cu concepte noi ce sunt extrem de necesare pentru a eficientiza acest proces. De asemeni aceste concepte „gândire științifică”, „stil al gândirii științifice”, „gândire critică”, „metodă științifică” trebuie privite ca elemente cheie ce contribuie la modernizarea procesului de învățământ, deoarece *gândirea științifică* este un factor important în pregătirea specialiștilor, perfecționarea cadrelor didactice și nu numai, precum ne arată experiența altor țări. Pe lângă aspectul teoretic prezentat în articol este abordat și

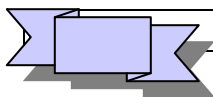
aspectul practic, care vizează modalități de formare a gândirii științifice în cadrul procesului educațional.

Competența investigatională joacă un rol foarte important în procesul de modernizare a învățământului deoarece reprezintă unul din scopurile finale al acestui proces. Pentru prima dată acest termen în Republica Moldova este propus de Sclifos L., doctor în pedagogie.[13, p. 24] Menționăm, că în opinia noastră competența investigatională trebuie să fie mijlocită prin *gândire științifică*.

References

1. DEWEY J. How we think. Mineola. N.Y: Dover Publications, 1997. 240 p.
2. HOLYOAK. K., MORRISON. R. The Cambridge handbook of thinking and reasoning. New York: Cambridge University press, 2005. 803 p.
3. Schafersman. S An introduction to critical thinking [online]. January 1991. <http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html> (cited 11.08. 2009)
4. MANSOOR. N. Enhancing thinking skills: Domain specific/Domain general strategies - A dilemma for science education. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.1995 p.413-422.
5. Lehrer. R. and Schauble. L. Inventing data structures for representational purposes: Elementary grade students' classifications models. Mathematical thinking and learning, 2, p. 49-72. [online] <http://books.google.com/books> (cited 12.10. 2009)
6. ZIMMERMAN. C. The development of scientific thinking skills in elementary and middle school. Illinois: Illinois State University press. 2006. p. 223
7. KOSLOWSKI. B. Theory and evidence: The development of scientific reasoning. Cambridge: MIT Press. 1996. p 283.
8. Kuhn, D., Franklin, S. The second decade: What develops (and how). In: W. Damon, R.M. Lerner, (Series Eds), D. Kuhn & R. S. Siegler (Vol. Eds), Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception and language (6th ed.). 2006. pp. 953-993
9. Wilkening. F., & Sodian. B. Scientific reasoning in young children: Introduction. Swiss Journal of Psychology, 64, 2005. pp.137–139.
10. R. Paul, L. Elder. A miniature guide for students and faculty to scientific thinking base on critical thinking concepts and principles. Foundation of critical thinking. 2003. 52 p.
11. КОРНИЛОВА. Т. В. Экспериментальная психология. Москва: Аспект Пресс, 2005. 384 стр.
12. POPPER. K. The logic of scientific discovery. London and New York: Routledge Classics. 2002. 545 p.
13. SCLIFOS. L., Repere psihopedagogice ale competenței investigationale: Autoref. tezei dr. ped. Chișinău 2007. 28 p.

Primit 02.03.2010.



Reprezentarea socială: între permanență și transformare

Mihai Șleahițchi, doctor în psihologie, doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Decurgând extrem de anevoios, procesul de transformare reprezentatională, așa cum am demonstrat anterior^{*}, se caracterizează prin prezența unui număr impunător de impedimente. Luând forme dintre cele mai diferite – de la *refuzul din ignoranță, refuzul din capriciu, refuzul condiționat de menținerea status-quo-ului dobândit, refuzul din conformism față de gruparea socială, refuzul din considerente interpersonale, refuzul prin substituție, refuzul din cauza lipsei de utilitate, refuzul motivat prin „experiența de viață” până la homeostazie, obișnuință, nesiguranță sau simțul competenței și al vanității* –, impedimentele în cauză induc, expresia lui A. Neculau, *o stare de tensiune psihologică la nivelul fiecărui membru al colectivității, un sentiment oarecum confuz, dublat de anxietate și o oarecare nostalgie după trecut*. Manifestând o profundă îngrijorare în legătură cu ceea ce li se întâmplă, indivizii – de cele mai multe ori – tind să nu admită „dizolvarea tabieturilor confortante”, blocându-se în fața „noutăților amenințătoare”. Dând ripostă „atacurilor venite din afară”, toți ei arată că nu doresc în niciun caz să accepte formule interpretative mai puțin cunoscute, că nu sunt gata să renunțe la schemele cognitive existente și că nu pot să se lipsească de constelațiile atitudinale pentru care și-au declarat deja întreaga adeziune. Ceea ce primează acum este *dorința de coerență, claritate și stabilitate*. Voința de permanență, tendința de conservare care asigură *identitatea și sensul* se dovedesc a fi – a câta oară! – mult mai puternice decât *spiritul de mobilitate*. Aproape peste tot, la acest moment, se face simțită nevoia de *agenți normali* sau – în termenii mai potriviți ai lui A. Maslow – de *oameni sănătoși* capabili să se opună cu vehemență campaniilor promoționale, părerilor altora, publicității, propagandei, sugestiilor, prestigiului și imitației^{**}. Ideea potrivit căreia entropia,

^{*} Vezi, spre exemplu, M. Șleahițchi. Despre resorturile rezistenței la transformarea reprezentatională // *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. – 2009. – Nr. 2 (15). – P.1-20; M. Șleahițchi. Bariere în calea transformării reprezentării sociale. Octonomul G. Eicholtz – E. Rogers // *Revista de Științe Socioumane*: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. – 2009. – Nr. 1 (11). – P. 74-82; M. Șleahițchi. Bariere în calea transformării reprezentării sociale. Cuadrinomul lui A. Guskin // *Studia Universitas*: Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova. – Seria *Pedagogie, Psihologie, Didactica științei*. – 2008. – Nr. 9 (19). – P. 160-167; M. Șleahițchi. Bariere în calea transformării reprezentării sociale. Octonomul lui G. Watson // *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. – 2008. – Nr. 3 (12). – P. 13-24 și M. Șleahițchi. Bariere în calea transformării reprezentării sociale. Cuadrinomul lui A. Neculau // *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. – 2008. – Nr. 1 (10). – P. 50-56.

^{**} Pentru A. Maslow, „rezistența la campanii promoționale, publicitate, propagandă, părerea altora, păstrarea autonomiei, rezistența la sugestie, la imitație, la prestigiu sunt toate prezente la un nivel crescut la *omul sănătos* și la un nivel scăzut la *omul obișnuit*”. În principiu, este tentat să creadă autorul faimoasei *Motivation and Personality*, opunerea la schimbare exprimă starea de *normalitate comportamentală*. De unde concluzia și, totodată, recomandarea: în evoluția sa, psihologia

dezordinea și transformabilitatea servesc organizării și unității nu mai este luată în serios. Tot mai multe voci se pronunță în favoarea neacceptării ineditului, a oportunităților pe care le oferă viața, a prefacerilor care rezultă din mersul nonșalant al istoriei. Cugetul dialectic, pentru a da curs unei expresii metaforizate de dată decentă, cade în derivă. Nu este încuviințată iubirea, nu este agreată bucuria și lumina existenței. Incredibil, dar începe să se facă abstracție de faptul că energia vieții „curge la fel ca un râu”, în propriu-i ritm, cu faze line, dar și cu vârtejuri amețitoare, de o manieră năvalnică, ofensivă, impetuoasă. Nimeni, practic, nu mai înclină să creadă că existența umană (luată atât la modul general general, cât și la cel particular) trebuie să se bazeze pe principiul unității și luptei contrariilor, că o stare sau o calitate va fi constrânsă, cu timpul, de o realitate opusă, iar din această constrângere se va naște – de voie, de nevoie - o nouă realitate...

Să fie teama de transformare reprezentatională una insurmontabilă? Să constituie *refuzul din ignoranță, refuzul din capriciu, refuzul din conformism, refuzul prin substituție, refuzul motivat prin „experiența de viață”, homeostazia, obișnuința, nesiguranța sau/și simțul vanității* niște obstacole de netrecut? Să aibă dreptul la existență punctul de vedere potrivit căruia “ansamblurile cognitive alcătuite din teme, principii, norme, valori și credințe” reprezintă esențialmente compoziții imuabile?

Nu, bineînțeles. Reprezentările sociale, vom reaminti, au drept prioritate fundamentală faptul că sunt *istorice*: „ele decurg, pe de o parte, din istoria înțeleasă ca devenire a societăților și, pe de altă parte, ele însele au o istorie înțeleasă ca dezvoltare logico-temporală care articulează într-un mod tipic *geneza, transformarea și dispariția*” [2]. Deși se impun printr-o evidentă capacitate de integrare, reducând straniul la familiar și complexul la simplu, aceste reprezentări trebuie totuși privite ca *entități mentale aflate în permanentă mișcare, ca straturi cognitive care nu au „limite” sau „frontiere” bine definite, ca sisteme deschise cu o configurație absorbantă capabile de a integra informații noi, și, de asemenea, de a deriva puncte de vedere particulare din atitudini deja existente* (M.-L. Rouquette). De rând cu opiniile, convingerile, atitudinile ori credințele, lor le revine o *structură internă care nu este elaborată definitiv* (A. Neculau, M. Curelaru), un *ritm existențial axat pe tot felul de combinații, deplasări și sucombări* (W. Doise, A. Palmonari), un *temperament comportamental raliat în deplinătate principiului de comunicare, opunere și reformare* (S. Moscovici).

Privite în ansamblu, „grilele de lectură a realității” sau – în alți termeni – „rețelele de idei, metafore și imagini” duc o viață neliniștită (cu acalmie, molcomire, dar și cu învolburare, sfâșieturi sau chiar momente de paralizie), o viață în care „totul este trecător” și în care, drept consecință, niciun

socială „(...) trebuie să se elibereze de către acea varietate a relativismului cultural care pune accentul prea mult pe pasivitate și lipsa de formă a personalității umane și prea puțin pe autonomie, tendința de creștere și maturizare a forțelor lăuntrice” [1].

reper rezistențial – fie că își are sursele în trăsăturile de personalitate ale indivizilor, fie că își trage originea din contextul psihosocial sau din arhitectonica mediilor organizaționale – nu poate acționa la nesfârșit. Parafrazându-i, într-o măsură neînsemnată, pe S. Moscovici și G. Paicheler, am putea spune că (i) *nicio rezistență la transformarea reprezentatională nu poate fi totală sau de lungă durată și că* (ii) *orice rezistență la transformarea reprezentatională este, până la urmă, înfrântă.*

Dacă orice rezistență la transformarea reprezentatională, nefiind totală sau de lungă durată, este – până la urmă – înfrântă, atunci cum anume are loc acest lucru sau – pentru a opera cu o altă înșiruire de cuvinte – cum arată factorii care pot declanșa năruirea „matricelor de percepții, aprecieri și acțiuni” deja infiltrate în mentalitatea colectivă?

Parcurgerea atentă a literaturii de specialitate pune în evidență faptul că la întrebările de mai sus se poate răspunde ținându-se cont de cel puțin trei factori - *factorul comunicare, factorul practici sociale și factorul ireversibilitate situațională.*

Factorul comunicare

Pornind de la premisa că “teoriile simțului comun” sunt mereu „exprimate sau exprimabile printr-o producție discursivă și inferate sau inferabile pornind tot de la aceeași producție”, specialiștii, de cele mai multe ori, se văd obligați să atragă atenția asupra faptului că transformarea reprezentatională devine posibilă ori de câte ori elementele contextuale nou – apărute (= idei, credințe, obiceiuri, norme, valori, convingeri etc.) se infiltrează progresiv în rețelele comunicaționale existente. Câteva intervenții sunt suficient de expresive în acest sens:

- **S. Moscovici:** *datorită faptului că reprezentările sociale se modelează, circulă și se remodelează prin și în raporturile de comunicare, trebuie să clarificăm de fiecare dată în ce condiții obiective se produce fenomenul de comunicare, care sunt elementele lui constante și de transformare [3];*
- **P.Moliner,P.Rateau&V.Cohen-Scali:** *perioadele de transformare reprezentatională se caracterizează prin integrarea ascendentă a ceea ce este nou și neobișnuit în comunicările colective de moment [4];*
- **A.Gavreliuc:** *modificarea reprezentării se produce odată cu reșezarea subiectului social care a asimilat-o într-un sistem comunicațional adaptat la noile imperative ale timpului [5] .*

Firește, constatările cu referire la rolul pe care îl deține actul comunicațional în procesul de transformare a reprezentărilor sociale nu sunt deloc întâmplătoare. Or, așa cum s-a demonstrat nu o singură dată [6; 7; 8; 9], actorii sociali pot crea imagini mentale doar în cazul în care își pot transmite, într-un context sau altul, varii idei, informații și emoții cu referire la ceea ce li se întâmplă, li s-a întâmplat sau urmează să li se întâmple. Doar sprijinindu-se pe un limbaj comun și pe aceleași – sau aproximativ aceleași – sisteme instituționalizate de semnificații, reprezentările sociale capătă posibilitatea de a exprima „o catenă de noțiuni, valori și practici”, „științe sociale *sui-generis*”, „grile de lectură a realității”, „ansambluri cognitive alcătuite din teme, principii și norme”, „modalități de inserție/reinserție comunitară”, „sisteme utile în stăpânirea mediului ambiant”, „aparate evaluatoare de înalt randament”, „o situație pe axa valorilor și o interpretare complexă dată acestei axe”. Având ca funcție importantă reglarea raporturilor interpersonale sau intergrupale, comunicarea – consemnează W. Doise [10] – contribuie în mod determinant la fasonarea rețelelor de idei, metafore, figuri și simboluri. Dinamicile actelor comunicaționale și dinamicile actelor reprezentative sunt intim întreșute, unele modelându-le pe altele. Această îmbinare reușită, cu siguranță, trebuie să constituie punctul nodal al oricărei definiții date modului prin care indivizii tind să organizeze și să filtreze elementele de mediu^{*}.

Dându-i dreptate lui W. Doise și avându-l în vedere, în același timp, pe S. Moscovici, pentru care „reprezentările sociale se nasc, circulă, se încrucișează și se cristalizează neîncetat în universul nostru cotidian prin intermediul unui cuvânt, al unui gest sau al unei întâlniri, impregnând majoritatea raporturilor sociale ale obiectelor existente sau ale comunicărilor interschimbate” [12], putem relativ ușor conchide că afirmațiile de genul „*transformarea reprezentărilor sociale trebuie să se bazeze pe utilizarea unor discursuri publice intense axate pe valorificarea elementelor contextuale nou-apărute*” dispun de acoperirea epistemologică necesară, ele fiind întru-totul îndreptățite. Reprezentarea, așa cum preferă să spună M.-L. Rouquette [13], *se transmite, se dezvoltă, se transformă sau se întărește pornind tot de la vorbire*. Subiectul ideologic și subiectul vorbitor sunt două noțiuni atât de strâns corelate, încât le-am putea considera reciproc tautologice atunci când este vorba despre studiul sociabilității. Această ancorare a reprezentării sociale în discurs este fundamentală sau, mai degrabă, fondatoare. Schimbarea de concepție și schimbarea de expresie, conform aceluiași M.-L. Rouquette [14], sunt foarte strâns legate între ele. Atunci când unele cuvinte lipsesc, lipsesc și „cognemele”^(*)

^{*} Drept exemplu, autorul citat oferă următoarea convicțiune: *reprezentările sociale sunt principii generatoare de luări de poziție legate de inserții specifice într-un ansamblu de raporturi sociale și organizând procesele simbolice ce intervin în aceste raporturi* [11].

^{*} Termenul „*cognem*” („*cognème*”) a fost propus de J.-P. Codol (1969) pentru a desemna unitatea de analiză a conținuturilor cunoașterii. Din punct de vedere teoretic, un *cognem* este indexat printr-un cuvânt sau printr-o

corespunzătoare. Și invers, apropierea cuvântului traduce sau induce un efect de cunoaștere, dat fiind faptul că desemnarea este constitutivă pentru experiența lumii. Cu cât schimbarea de expresie este mai tare, cu atât mai convingătoare se va arăta și schimbarea de concepție.

Insistând asupra punctului de vedere potrivit căruia transformarea reprezentatională se produce doar în cazul în care elementele contextuale nou-apărute exercită un impact puternic asupra rețelelor comunicaționale existente, va trebui să nu uităm de postulatul potrivit căruia *nu orice schimb de informații, atitudini sau/și emoții ne poate face să privim altfel la oameni, lucruri și evenimente*. Într-adevăr, la ce ne putem aștepta atunci când elementele nou-apărute vor conduce la apariția, iar mai apoi și la intensificarea unor comunicări de extracție *defensivă*^(**) sau a unor comunicări de factură *paradoxală*^(*)? La instaurarea unei ordini existențiale care, după noi, ar da curs dorinței de repudiere a nefamiliarului, de apărare contra excepției sau/și de suprimare a necunoscutului. Și într-o situație, și în alta, indivizii vor avea tendința de a nu răspunde imperativelor timpului și de a nu fi receptivi la schimbările care au survenit sau sunt pe cale să survină. *En meso*, dispoziția lor va fi de așa natură, încât nu se va putea vorbi, la modul cel mai serios, nici despre *mobilizarea celuilalt*, nici despre *calificarea relației cu celălalt* și nici despre *reliefarea fundalului comun al diferiților interlocutori*^(**)

Așa stând lucrurile, ne vedem în drept să afirmăm că fundalul comunicațional al transformărilor de extracție reprezentatională nu are de unde să fie unul prezervaționist- bizar, el urmând să cuprindă, mai degrabă, o dimensiune *explicit-persuasivă* și una *implicit-regulativă*.

sintagmă.

^(**) *Comunicările defensive*, vom reaminti, redau strategii comportamentale complexe chemate să-i protejeze pe indivizi de efectele nefaste ale unor schimbări iminente. Conform lui A. Mucchielli [15], înaintea rupturii fără cale de întoarcere, a luptei sau a crizei, există încercările de ripostă sau de compromis pe care le face grupul pentru a-și apăra interesele psihologice profunde și valoarea socială. Analiza sistematică a reacțiilor față de amenințările externe a arătat că soiul vizat de comunicări contribuie, de cele mai multe ori, la instituirea stărilor de *imobilizare* (minciuni de apărare, prefăcătorii, camuflaje, inhibiții, încremeniri în opoziție etc.) sau *punere la distanță* (agresiuni de apărare, acuzații, respingeri etc.)

^(*) *Comunicările paradoxale*, după cum reiese din mai multe studii de specialitate [16; 17; 18], înglobează două mesaje care se califică unul pe celălalt de o manieră conflictuală („nu mai fi așa cum ești”, spre exemplu). De cele mai multe ori, comunicările în cauză iau forma unui ordin care include o contradicție. Drept consecință, subiecților care se văd nevoiți să cadă sub imperiul acestui ordin le este foarte greu – dacă nu chiar imposibil – să găsească un mod satisfăcător de a i se ralia. Orice ar face, ei, până în cele din urmă, nu-i vor înțelege rostul și, respectiv, nu i se vor supune.

^(**) Spunând *mobilizarea celuilalt*, *calificarea relației cu celălalt* sau *reliefarea fundalului comun al diferiților interlocutori*, noi, de fapt, nu facem decât să repunem în circuit noțiunea de *miză fundamentală a procesului comunicațional*. Or, expresia *mobilizarea celuilalt* consună în totalitate cu *miza de mobilizare* (= actul de comunicare este destinat să producă efecte, el urmărind să-i determine pe cei la care ajunge informația să gândească sau să acționeze așa cum gândesc sau acționează cei care emit informația), expresia *calificarea relației cu celălalt* – cu *miza relațională* (= actul de comunicare are o atribuție directă la fenomenul de simpatie-antipatie, el îndreptându-se direct către un joc de seducție), iar expresia *reliefarea fundalului comun al diferiților interlocutori* – cu *miza normativă* (= actul de comunicare se poate produce doar în cadrul unui sistem minim de reguli împărtășite, de reguli care, făcând uz de subiectivitățile diferite ale interlocutorilor, precizează – uneori, în cele mai mici detalii – condițiile schimbului de informații și atitudini).

Referindu-ne, succint, la prima dimensiune, vom atenționa – de rând cu L. Bellenger, autorul prestigioasei *La persuasion* [19] – asupra capacității ei de a exprima un *periplu al acțiunii asupra celorlalți* sau *o practică de comunicare „calculată” în funcție de obiectivul trasat*. Încevându-se cu *retorica*, genul vizat de comunicare, în același timp, nu e străin de *propagandă* și, în mod fundamental, întreține un raport deslușit cu *seducția*. În sensul curent, a opera cu un mesaj explicit-persuasiv înseamnă a *argumenta pentru a face comprehensibile propozițiile pe care le producem*, dar și a *acționa asupra afectivității celor care s-au poziționat în calea fluxurilor informaționale pe care le emitem (căutând să flatăm, de exemplu)*. Înscriindu-se cu plenitudine în teoria *stimul-răspuns* (atât în varianta inițială a acesteia, cât și în variantele ulterioare, inclusiv în modelul enucleațional *C.I. Hovland – I.L. Janis – H. Kelley*), mesajul în cauză denotă cât de mare este importanța *stimulilor și persoanelor* pentru restructurarea grilelor de interpretare a veracității. Deoarece oamenii, pe de o parte, înfățișează „mașini de răspunsuri” la solicitările venite din exterior și deoarece în învățarea noilor stiluri de abordare a lumii, pe de altă parte, contează foarte mult *atenția, înțelegerea, consimțirea* sau/și *memorarea*, se poate afirma – fără vreo careva rezervă – că orice tentativă de refacere a felului nostru de a fi (idei, opțiuni, atitudini, reprezentări, credințe, maniere de conduită etc.) în condițiile expunerii la mesaje explicit-persuasive va avea sorți de izbândă numai atunci când acestea din urmă vor face dovada faptului că redau entități *atrăgătoare, decodificabile și acceptabile*. Evident, instituirea caracteristicilor de atractivitate, decodificabilitate sau acceptabilitate nu se va produce de la sine, ci în anumite condiții. Astfel, mesajele vizate vor fi cu atât mai atractive *cu cât mai credibile vor fi sursele lor* (prezență fizică, familiaritate, competență, similaritate cu persoanele-țintă etc.) și *cu cât mai pronunțat va fi caracterul incitant al conținuturilor lor* (expresii originale, metafore sublime, exemple excentrice etc.). Asigurarea stării de decodificabilitate va necesita ca respectivele porții informaționale să fie *cât mai accesibile, să se impună prin efectul de ordine, să ofere concluzii clare, să conțină – în funcție de caracteristicile publicului-țintă (inteligentă, nivel de școlarizare, stimă de sine etc.) – argumentații unilaterale sau bilaterale*. Și, în sfârșit, obținerea acceptabilității va trebui să se axeze în mod neapărat *pe utilizarea stimulării morale sau/și materiale*.

Cât privește dimensiunea *implicit-regulativă*, vom ține să precizăm că ei îi revine un rol de primă importanță „în extragerea criteriilor de raționalitate comună dintr-o considerațiune comunicațională”. În lipsa acesteia, după cum sunt tentați să creadă numeroși autori (I. Eibe-Eibesfeldt, bunăoară), indivizilor le-ar fi extrem de greu – dacă nu chiar cu neputință – să intre în posesia unor „secvențe de comportament cu semnificații relaționale”. Toți acei care măcar o singură dată s-au decis să examineze cu seriozitate teoria procesului de comunicare n-au putut să nu observe că *un contact indirect și implicit este – pe termen mediu și pe termen lung – mai penetrant și mai convingător decât*

unul direct și explicit. De foarte multe ori, calea cea mai sigură de a-i determina pe cei din jur să facă ceva este *să le vorbești despre altceva, dar având grijă să nu te abați de la scopul pe care-l urmărești, mesajul fiind bine structurat în jurul acestui scop.* Procedând de o asemenea manieră, noi, de fapt, le oferim interlocutorilor – într-o formulă camuflată – un mod de a vedea relația cu ei, evoluția lor intelectuală sau/și psihomorală, sperând că la un moment dat unghiul de vedere emis va fi înțeles și împărtășit. Așteptarea este, de regulă, satisfăcută, căci, precum s-a demonstrat în repetate rânduri (îndeosebi, prin intermediul studiilor semnate de A. Gouldner, R. Cialdini, T.M. Newcomb, R.H. Turner ori P.E. Converse), în toate culturile există o puternică „normă de reciprocitate” aptă să le inducă celor care s-au expus mesajului implicit-regulativ tendința de a urma modelele explicativ-relaționale conținute în el.* Recurgând la genul vizat de comunicare, indivizii, de cele mai multe ori, caută să se regăsească într-un cadru interpretativ general care i-ar face mai puțin vulnerabili în fața necunoscutului și care, respectiv, i-ar face să-și stăpânească cu mai multă încredere propriul lor destin. Prin genul vizat de comunicare, ei, potrivit mai multor specialiști în materie de relaționism social – cum ar fi, de-o vorbă, A. Mucchielli [20], J.-M. Besnier [21] ori P. Watzlawich cu J. Weakland [22] – capătă cele mai mari șanse de a iniția un amplu proces de edificare a ceea ce poate fi redat prin sintagma *front ideatic comun*. În circumstanțele date, orice eveniment – fie că este vorba de o acțiune publică tipizată sau, mai ales, de o reacție comportamentală mai puțin obișnuită – este perceput ca *purtător al unei propuneri normative, ca factor de propulsare a regulilor de conviețuire, ca pretext pentru desfășurarea unor negocieri permanente asupra reprezentării comune a realității sociale.*

Factorul practici

În toate timpurile, ceea ce poartă numele de *practici sociale*¹ a reprezentat, *en grand*, o schemă de conduită, un scenariu acțional, un comportament posibil pentru cutare sau cutare situație. Fiind în

* Teoria *reciprocității*, după cum se poate de observat, are un „cuvânt greu de spus” și în cazul transformării reprezentationale. Ca și atunci când este pusă în discuție problematica remodelării opiniilor, atitudinilor sau/și credințelor, ea vine să insiste asupra necesității respectării următoarei norme comportamentale: *când cineva te ajută (oferindu-ți, inclusiv, mostre de abordare sociocognitivă a fenomenelor din jur), trebuie neapărat să răspunzi în același fel.* Altfel spus, când le oferim altora șansa obținerii confortului existențial, facem o *investiție*, apoi așteptăm „dividentele”. Expresiile gen „a plăti cu aceeași monedă”, „cum faci, ți se face” ori „cu o vorbă bună și pe dracu’ împlânzești”, întâlnite în proverbele majorității popoarelor, redau cât se poate de bine această stare de lucruri. Să-l urmezi pe cel care te-a îndrumat sau te îndrumă să o duci mai bine – aceasta este *regula de aur* în orice relație interpersonală, ea regăsindu-se, ca și *tabu*-ul incestului, în toate societățile (A. Gouldner).

¹ Operând cu noțiunea de *practici sociale*, specialiștii, de regulă, țin să menționeze sau, cel puțin, lasă să se înțeleagă că în demersurile lor accentul cade pe un anume tip de conduite umane - cele care sunt *de răspândire mare (fiind asumate de un număr impunător de persoane)*, vizibile și *recognoscibile social*. În felul acesta, ei tind să nu admită riscul apariției confuziei între ceea ce au avut în vedere cu adevărat și ceea ce poate fi luat drept *practici individuale* (= conduite

strânsă legătură cu întreaga gamă a raporturilor umane, cu profilurile identitare ale celor mulți sau cu habitusurile (= “sisteme de dispoziții durabile și transpozabile predispușe să funcționeze ca structuri structurante”), genul vizat de practici nu a putut, evident, să nu se răsfrângă asupra modului în care evoluează gândirea socială, inclusiv asupra transformărilor de ordin reprezentational. Mai multe afirmații, aparținând unor autori consacrați, vin să amplifice unghiul de vedere emis:

- **M.-L. Rouquette:** *o schimbare de practică socială indusă de o evoluție tehnică sau de altă natură (economică, culturală, religioasă etc.), poate antrena o schimbare de reprezentare; modificările structurale ale sistemelor de concepții sunt întotdeauna impuse sau suscitade din exterior, în special prin intermediul schimbării practicilor; schimbarea practicilor populației și schimbarea reprezentărilor acesteia sunt corelative [23];*
- **J.-C. Abric:** *orice modificare a unei reprezentări sociale poate fi interpretată ca semn (sau efect) al unei modificări prealabile a practicilor; schimbarea practicilor este aceea care duce la o transformare a reprezentărilor, chiar dacă pot fi concepute mai multe scenarii diferențiate [24];*
- **C. Flament :** *practicile sociale sunt principala sursă, dacă nu chiar singura sursă de modificare a reprezentărilor sociale [25] ;*
- **C. Flament – M.-L. Rouquette:** *transformarea reprezentatională este posibilă doar atunci când există un interes în modificarea practicilor sociale curente; cu alte cuvinte, miza socială trebuie să fie considerabilă pentru ca inerția vechilor practici să fie învinsă [26];*
- **C. Guimelli:** *procesul de transformare reprezentatională poate avea loc numai pe fundalul apariției noilor practici sociale [27];*
- **M. Curelaru:** *practicile sunt cele care modelează reprezentările și ideologiile asumate de indivizi – ele sunt primele care apar în câmpul social și determină prin acumulare modificarea reprezentării sociale [28];*
- **A. Neculau – M. Curelaru:** *transformarea reprezentatională se produce în strânsă legătură cu apariția unor practici străine de viața grupului [29].*

restrânse la activități individuale fără rezonanță socială , dar repetabile) sau *comportamente umane izolate* (= conduite incidentale, nerepetabile și nerepresentative din punct de vedere social).

Conceptul potrivit căruia *o schimbare de practică antrenează o schimbare de reprezentare* trebuia – odată și odată – să răzbată la suprafață, el exprimând în principiu chintesența legăturii care există între acțiunile și cognițiile noastre. Or, precum am semnalat deja, bazându-ne pe rezultatele cercetărilor întreprinse de către W. Doise, A.E. Echabe, J.L.G. Castro, R. Kaes și C.P. Sá [30; 31; 32], reprezentările sociale înfățișează produsul *aderenței la un grup ai cărui membri au practici comune, larg împărtășite*. Există o strânsă legătură între identitatea socială, practici și cunoașterea socială. *Stricto sensu*, reprezentările sociale se nasc în cadrul raporturilor simbolice dintre indivizi și se dezvoltă prin intermediul schemelor de conduită/scenariilor acționale instituite de aceștia pe varii paliere ale vieții cotidiene.

Ce observă, bunăoară. D. Jodelet atunci când finisează, la 1986, vestita sa cercetare cu referire la reprezentarea socială a nebunului și a nebuniei? Ea observă că acest gen de reprezentare este condiționat de practicile ce caracterizau la acel moment așa-numita „*colonie familială*” (= un ansamblu de comune din mediul rural în care bolnavii mintal au fost încredințați spre îngrijire unor persoane, printr-un sistem de plasament familial). Practicile vizate derivau din raporturile existente între pacienți și îngrijitori și erau reglate prin două modalități de bază: (i) setul de așteptări ale pacienților (definite de către experimentator prin sintagma „*constrângeri printr-un raport social*”) și (ii) integrarea bolnavului în viața familială (care integrare – ulterior – a dat naștere unor strânse relații la nivel interpersonal). Felul în care îngrijitorii și pacienții interacționau unii cu alții a creat – până în cele din urmă – un teren favorabil producerii „*reprezentărilor bolii și bolnavului, ca și fricii, mai mult sau mai puțin oculte*”[33].

La o concluzie similară – pentru a mai oferi un exemplu – ajunge și M. Morin care analizează, într-un studiu apărut la finele lui 1994, reprezentarea socială a SIDA și a practicilor tinerilor orientate spre evitarea contactului cu terifică boală. Recurgând la un program investigațional plurivalent – cu trei categorii de subiecți supuși interviului (eleve infirmiere & asistente sociale & eleve cu BTS) și cu trei tehnici de culegere a datelor (o probă de asociere liberă & o sarcină de clasare și grupare a termenilor desprinși din interviuri & o sarcină de comparare între SIDA, cancer și toxicomanie) -, autorul invocă ajunge să constate că, în pofida variației ce ține de specificitatea fiecărei categorii de subiecți, există o evidentă omogenitate vizând listele de asociații prin care se caracterizează SIDA. De unde acest fenomen de uniformizare? Răspunsul ce poate fi desprins din datele cercetării este cât se poate de clar: fenomenul în cauză se produce deoarece toate categoriile de subiecți recurg, în fond, la aceleași conduite de prevenție anti-SIDA [34].

În opinia lui M.-L. Rouquette [35], ceea ce fac oamenii sfârșește prin a determina ceea ce ei cred despre ceea ce fac; apoi, însă numai apoi, ceea ce cred determină provizoriu ceea ce fac, până la apariția unei noi experiențe care constrânge practicile vechi. Orice experiență (și, în mod firesc, orice practică legată de ea) este *motorul funcționării reprezentării, însăși justificarea exercitării și rațiunea schimbării sale*. Indiferent de modul în care își duc existența, reprezentările sociale au fost și vor fi mereu dependente de “sistemele de acțiuni repetabile, socialmente structurate și instituite în raport cu

rolurile de moment”. Sistemele în cauză, fără îndoială, dețin un rol de primă importanță în asigurarea comunicării între membrii comunității, în elaborarea modelelor de orientare ambientală și în propunerea principiilor de “clasificare univocă a istoriilor individuale sau colective”. În lipsa lor, ar fi fost imposibilă nu numai construcția identității grupurilor, dar și definirea raporturilor simbolice dintre actorii scenei sociale, identificarea ecuațiilor prin care aceștia, expresia lui A. Neculau, însuflețesc “realitatea obiectivă”, și-o apropie, o reconstituie, o integrează organizării lor cognitive, sistemului său de valori.

Cum se face, că o *schimbare de practici este în stare să antreneze o schimbare de reprezentare*? Explicația, credem, ține în mod direct de trei teorii psihosociologice - *teoria angajamentului*, *teoria disonanței cognitive* și, respectiv, *teoria autopercepției*. Astfel, în strictă conformitate cu ideile emise de către adepții primei teorii (C.A. Kiesler, J.W. Thibant, H.H. Kelley ș.a.), avem tot temeiul să spunem că acțiunile suscitade de circumstanțe se caracterizează prin aceea că (a) nu corespund viziunilor, atitudinilor sau/și motivațiilor prealabile și că (b) sunt în stare să consolideze acele viziuni, atitudini sau/și motivații care sunt pe potriva suscitării produse. Pe de altă parte, conducându-ne de luările de atitudine ale susținătorilor celei de-a doua teorii (L. Festinger, M.J. Carlsmith, J. Converse, J. Cooper, P.D. Sweeney, L.L. Gruber ș.a.), vom lua aminte că indivizii, atunci când sunt determinați să efectueze o activitate mai puțin obișnuită și, deci, mai puțin plăcută/atractivă, simt disconfortul unei tensiuni intrinseci, a unei tensiuni pe care, ulterior, tind să o reducă prin adoptarea modului său de a gândi și simți la ceea ce sunt nevoiți să facă. În același timp, ținând cont de părerea celor care promovează a treia teorie (D.J. Bem, W. De Jong ș.a.), vom oferi credit și punctului de vedere conform căruia indivizii ajung să se definească pe ei înșiși prin observarea propriului comportament și a circumstanțelor în care se văd nevoiți să acționeze (cu cât semnalele din interior sunt mai slabe, cu atât cei care se autoobservă sunt într-o situație mai apropiată de cea a unui observator extern, adică se sprijină mai mult pe parametrii de origine comportamentală, deducându-și sentimentele, opiniile, convingerile sau dorințele din acțiunile întreprinse). În definitiv, cu luarea în considerare a perspectivelor conținute în cele trei sisteme de cunoaștere noțională, devine lesne de realizat de ce o schimbare de practică nu are decât să antreneze o schimbare de reprezentare. Acest lucru devine posibil, fiindcă inducerea unor practici sociale noi îi face pe indivizi, în marea majoritate a cazurilor, să:

(i) mențină o continuitate (coerență & consistență) între ceea ce fac și ceea ce gândesc;

(ii) reducă tensiunile provocate de instituirea necunoscutului prin racordarea modului în care percep lumea la modul în care contactează/intră în relație cu ea;

(iii) recurgă la o altă variantă a *stimei de sine*, la o variantă care, pe de o parte, ar lua în calcul *imaginea unei persoane receptive/responsabile* și care, pe de altă parte, ar fi în stare să genereze *unghiuri de vedere peotriva evenimentelor de ultimă oră*.

Așa cum sistemele sociocognitive ale indivizilor sunt, potrivit unei sintagme a lui M.-L. Rouquette, „întrucâtva conservate cel puțin provizoriu, prin acțiunea unor mecanisme specifice, care uneori le deconectează de la realitate, iar alteori le permit să o absoarbă”, este de la sine înțeles că „o schimbare de practică” *nu întotdeauna și nu în mod automat asigură* „o schimbare de reprezentare” (deloc întâmplător, în majoritatea studiilor dedicate transformabilității câmpurilor reprezentationale, autorii preferă să pună preț pe afirmațiile de genul „o schimbare de practică *poate antrena* o schimbare de reprezentare”, și nu pe afirmațiile de genul „o schimbare de practică *antrenează la sigur* o schimbare de reprezentare”). Ținând cont de acest raționament, suntem în drept să insistăm asupra punctului de vedere potrivit căruia doar în *anumite circumstanțe* „o schimbare de practică” este în stare să genereze o schimbare de reprezentare”. Suntem în drept să recurgem la un asemenea gest cu atât mai mult cu cât numeroși cercetători axați pe problematica fenomenului reprezentational – cum ar fi, *exempli gratia*, J.-C. Abric [36], C. Flament [37], M.-L. Rouquette [38], C. Guimelli [39] sau/și I. Katerelos [40] – au reușit deja să ajungă la câteva constatări extrem de importante. Adunate laolaltă, în varianta unei formule interpretative complexe, constatările vizate indică la aceea că dezmințirea reprezentării prin practici devine posibilă doar atunci când ultimele întrunesc următoarele caracteristici:

- a) *consună în deplinătate cu principiul condiționalității* (dacă circumstanțele ne-o impun, putem acționa altfel decât ar trebui, fără a simți că este vorba despre o contradicție și fără a pune sub semnul întrebării felul nostru de a privi lucrurile);
- b) *sunt active* (atunci când are loc un angajament comportamental activ, imaginea de sine, după cum s-a demonstrat nu o singură dată, este supusă la presiuni pentru coerență care vin atât din interior, cât și din exterior: pe interior există o presiune care o face să fie în acord cu actul comportamental, pe exterior – o presiune care o pune în acord cu părerea celorlalți despre ceea ce se întâmplă);
- c) *se produc în public, în văzul tuturor* (orice acțiune care se produce de o manieră transparentă contribuie, precum se știe, la ridicarea gradului de angajare: când ocupăm o poziție vizibilă pentru toți, apare – *volens-nolens* – imboldul/dorința de a o menține pentru a părea o persoană serioasă, responsabilă, coerentă);
- d) *presupun depunere de efort* (caracterul costisitor al acțiunilor pe care le întreprindem – timp, bani, asumare de risc etc. – corelează direct proporțional cu gradul de agreare a acestora: persoanele care întâmpină greutăți în realizarea unui anumit program tind, de regulă, să-l

prețuiască cu mult mai mult decât persoanele care realizează același program cu o efortare minimă);

- e) *aduc un evident avantaj* (este bine știut, încă de pe timpurile când apăreau primele studii consacrate analizei *costuri-beneficii*, că suntem tentați să acordăm importanță unei anumite acțiuni doar dacă estimăm că ea ne oferă câștiguri (recompense morale interne & varii recompense externe) și doar dacă aceste câștiguri dovedesc o superioritate netă față de cheltuielile care au fost suportate pe parcurs (efortul fizic și psihic, timp, surse financiare, riscul pierderii imaginii etc.));
- f) *poartă un caracter recurent* (fiind angajați periodic în aceeași acțiune, indivizii, de obicei, tind să o valorizeze la o cotă mai înaltă, atribuindu-i însemnele unei linii comportamentale cu o puternică încărcătură emotiv-atitudinală, a unui factor care le poate oferi viziuni ordonate/coerente asupra lor înșiși și asupra mediului în care își duc existența);
- g) *se desfășoară cu o frecvență crescândă* (cu cât noile “linii de conduită” se vor impune mai des, cu atât mai evidentă va fi și probabilitate profilării lor în “schemele cognitive” ale indivizilor; or, după cum s-a observat cu variate ocazii, la frecvențe joase apare, de cele mai multe ori, senzația de sporadicitate, iar împreună cu ea și impresia că tot ce se întreprinde ține de zona ne semnificativului);

h) *influențează neînsemnat asupra ansamblului universului comunitar* (o redimensionare cardinală a modului în care s-au deprins să-și construiască relațiile cu ceilalți, ar putea, evident, să-i sperie pe indivizi, să le inducă o stare de slăbiciune, să-i frustreze, să-i facă să fie indeciși, dezorganizați, iresponsabili și crispați).

Factorul ireversibilitate situațională

Numeroși psihosociologi – cum ar fi, spre exemplu, C. Flament [41; 42], J.-C. Abric [43], A. Neculau [44] sau și M. Curelaru [45] – sunt de părerea că transformabilitatea reprezentării sociale depinde în foarte mare măsură și de raportul *reversibilitate/ireversibilitate*, adică – ca să fim mai expliciti - de *continuarea sau necontinuarea unei situații noi apărute în perimetrul câmpului reprezentational*. După ei, luarea în considerare a factorului nominalizat trebuie să constituie *punctul forte* al oricărei tentative de evidențiere a cauzalității transformabilității „principiilor organizatorice de luări de poziție”. În această ordine de idei, *dacă situația este percepută ca fiind reversibilă, atunci câmpul reprezentational nu suferă un proces de modificare în profunzime* (deși sunt integrate acestuia, localizându-se la nivelul său periferic, elementele care apar sub formă de noutăți nu ating în niciun fel

componenta și semnificațiile respectivelor „nuclee centrale”); și invers, *dacă situația este percepută ca fiind ireversibilă, atunci câmpul reprezentational cunoaște o transformare în profunzime* (noile realități pun în discuție „nucleele centrale” existente, modificându-le substanțial și aducându-le, până în cele din urmă, la o formă și la un conținut complet diferite de „ceea ce-a fost la început”).

Referindu-se la legătura care există între *consecința evenimentului* (= măsura în care el este sau nu este reversibil) și *modificabilitatea reprezentării*, A. Neculau [46] oferă următorul exemplu din realitatea istorică românească: „Între 1945-1948, în numai trei ani, în România a avut loc o schimbare radicală a condițiilor externe, politice, sociale, economice, pentru unele grupuri sociale și fizice. Schimbările comportamentale, totuși, n-au fost esențiale. Modificările externe erau percepute ca fiind defavorabile grupurilor sociale și se aștepta revenirea, într-un termen nu prea lung, la situația anterioară (se aștepta un ajutor occidental, se spera că noile autorități nu vor fi capabile să inventeze practici noi etc.). Marea majoritate a populației nu coopera. Circumstanțele erau însă schimbate, iar practicile vechi nu mai erau „legitime”. Ruptura cu vechea stare a societății se adâncea cu fiecare an. Dispăreau, pe rând, toți referenții importanți ai „vechilui regim”. Iar speranța în „venirea americanilor” scădea. O parte a populației a început să perceapă situația ca ireversibilă. Acest segment social a fost angajat într-o profundă activitate cognitivă de reorganizare a reprezentărilor sociale. Față de primii, care au încercat să se adapteze la „nou”, rezervele erau încă importante. Incoerența comportamentului lor, evoluția contradictorie a societății încurajau distanțarea, o atitudine de așteptare. Dar noile practici elaborate „în afară” și susținute de metodele cunoscute încep să se impună. Actorii sociali care opuneau rezistență dispar sau sunt puternic balizați. „Adaptabili” devin un grup din ce în ce mai numeros. Când regimul începe să înregistreze unele succese recunoscute, majoritatea populației înțelege că soluția este acceptarea practicilor noi”.

De unde puterea enormă a ireversibilității situaționale? În cazul de față, spun specialiștii [47; 48], totul se petrece în așa fel încât fiecare individ este în drept să-și spună: „Datorită *circumstanțelor* fac ceva *neobișnuit*, dar am *motive serioase* pentru a proceda astfel”. Dacă modificările conjuncturale sunt percepute ca fiind reversibile, *subiecții speră într-o întoarcere la normalitate și rezistă*. Dar dacă aceleași modificări sunt percepute ca fiind ireversibile, subiecții, de cele mai multe ori, se văd în imposibilitatea de a fi „neclintiți”, de a apăra cu înverșunare în postulatele ideologice ale vieții de adineaori, de a sta ferm pe platformele axiologice împărtășite cu ceva vreme în urmă. Deși nu se grăbesc să se angajeze într-o transformare sesizabilă/de proporții a reprezentării sociale („ceva îi face să-și economisească energia cognitivă, să suporte, o vreme, eventualele modificări latente ale împrejurărilor, să caute, poate inconștient, mijloace pentru a-și restabili echilibrul interior”), ei, totuși, se văd nevoiți să caute *un considerent* prin care ar putea să-și explice aderența la tot felul de „scheme mentale stranii”, de „surse de vehiculare a necunoscutului”, de „constructe ideatice excentrice” apte să afirme, simultan, „prescripția violată și practica nefamiliară”. De îndată ce a fost identificat, acest considerent începe să exercite o presiune socială crescândă, „justificând procesul de părăsire a stării de așteptare, cu incoerența ei, și de plăsmuire a unei noi coerențe”.

Având în vedere că elementele contextuale care apar sub formă de noutăți atentează în mod diferit la *status-quo*-ul reprezentării sociale (în timp ce unele din ele declanșează adevărate ravagii în zona de amplasare a cognițiilor centrale, altele se pot regăsi – cu greu, adeseori - doar în zona cognițiilor marginale), mai mulți autori – cum ar fi C. Guimelli, M.-L. Rouquette, P. Rateau, J.-C. Abric, A. Neculau sau M. Curelaru - creditează ideea potrivit căreia condiția de ireversibilitate situațională poate genera diverse variante de transformare reprezentatională. Potrivit lui J.-C. Abric, de la care a și pornit, de fapt, inițiativa, se poate vorbi de existența a cel puțin trei variante de acest gen – *transformarea rezistentă*, *transformarea progresivă* și *transformarea brutală* [49].

Transformarea rezistentă are loc când elementele contradictorii nou- apărute sunt preluate de către *schemele periferice* (= ansamblul cognițiilor care asigură „îmbrăcarea” reprezentării sociale în termeni concreți, „imediat inteligibili și transmisibili”) și *mecanismele clasice de apărare* (= raționalizare, interpretare și justificare *ad-hoc* etc.). Pe un asemenea fundal evenimential, menționează J.-C- Abric, în sistemul periferic apar *schemele stranii* (chemate să apeleze la normalitate, să definească straniul, să interpreteze o contradicție în termenii cuveniți și să propună o soluție pentru suportarea situației disconfortante apărute). Prin felul în care se impun, schemele vizate „(...) evită punerea în discuție a nucleului central, dar aglomerarea lor dincolo de un punct critic poate duce la afectarea acestuia și modificarea în ansamblu a reprezentării”.

Transformarea progresivă se observă în cazurile în care elementele contextuale nestandarde sunt în contradicție totală cu ceea ce poartă numele de *nucleu central* (= ansamblul cognițiilor care sugerează esența și semnificația obiectului reprezentării). Acum, afirmă J.-C. Abric, „schemele activate de practicile noi se vor integra de o manieră treptată, lentă, progresivă în structurile de bază ale reprezentării, constituind încetul cu încetul o nouă reprezentare, o nouă viziune asupra lumii”.

Transformarea brutală intervine atunci când noutatea lovește direct în semnificația centrală a reprezentării. La acest moment, ține să atenționeze J.-C. Abric, nici *schemele stranii*, și nici mecanismele clasice de apărare psihologică nu mai pot „salva situația”. Drept consecință, transformarea devine „de neocolit și completă”.

Aducând la un numitor comun întreaga gamă a argumentelor expuse în prezentul studiu, putem observa – *ad finem* - că luările de atitudine ale diverșilor specialiști (din spațiul european și din afara lui, cunoscuți și mai puțin cunoscuți, femei și bărbați, teoreticieni și experimenalisti) converg către o singură concluzie: *rezistențele care se impun în cazul transformării reprezentationale pot fi, până la urmă, înfrânte*. “Căderea zidurilor” devine o realitate ori de câte ori elementele contextuale nou-apărute (a) se ancorează temeinic în rețelele comunicaționale de factură explicit – persuasivă sau în cele de factură implicit – regulativă, (b) constituie expresia unor practici sociale vizibile, active, larg răspândite, aducătoare de profit, recurente, extrem de frecvente, ușor recognoscibile și (c) sunt apreciate de către grup (= purtătorul reprezentării) ca fiind de lungă durată, ireversibile, fără posibilitate de potolire sau neutralizare. În asemenea cazuri, apar premisele necesare instaurării unor stări ale simțului comun centrate pe ideea de acceptare a nefamiliarului, de admitere a excepției și de

valorificare a necunoscutului. Admițând „dizolvarea obișnuințelor domestice”, indivizii, tot mai frecvent, se arată a fi suficient de receptivi la schimbările care au survenit sau sunt pe cale să survină.

Summary

Developing in an extremely hard way the process of representational transformation is characterized by the presence of an impressive number of impediments. Presenting themselves under different forms like the refusal out of ignorance, the refusal out of caprice, the refusal conditioned by the maintenance of the acquired status-quo, the refusal out of conformism with the social group, the refusal out of personal reasons, the refusal through substitution, the refusal out of lack of utility or the feeling of competence and that of vanity. All these impediments induce a state of psychological pressure for every member of the collective, a feeling of confusion, doubled by anxiety and a sort of nostalgia for the past. Being deeply worried about what they are going through, individuals usually tend not to admit the disappearance of the convenient habits, „freezing” when confronted with the „threatening new”. Resisting to „the attacks coming from the outside”, all of them show that they do not wish in any way to accept less known interpretative formulae, that they are not ready to give up the already existing cognitive schemes and that they cannot deprive themselves of the attitudinal constellations to which they have fully adhered.

Could this fear of representational transformation be insurmountable? Could the refusal out of ignorance, the refusal out of caprice, the refusal through substitution, the refusal motivated by „life experience”, homeostasis, the habit, insecurity or/and the vanity be insurmountable obstacles? Could the point of view according to which „the cognitive ensembles made of themes, principles, norms, values and beliefs” represent immutable compositions have the right to exist?

If we go through the literature of specialty it is clear that there isn't an affirmative answer to all these questions above. According to a number of authors, the resistances that occur when representational transformations take place can ultimately be broken. The „fall of the walls” becomes a reality every time the new contextual elements (a) shelter themselves in the communicational networks of explicit-persuasive nature or in those of implicit-regulative nature, (b) constitute the expression of certain visible social practices and (c) are appreciated by the group (= the bearer of the representation) as being long-lasting, irreversible, impossible to neutralize. Such a context leads to the rise of premises necessary to the instauration of an existential order centred on the spirit of acceptance of the non-familiar, acceptance of the exception and valorisation of the unknown. Accepting the “dissolution of the domestic habits”, individuals will, more and more often, tend to be receptive to the changes that have happened or are about to happen.

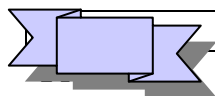
Referințe bibliografice

1. Maslow A.H. *Motivație și personalitate*. - București: Editura Trei, 2007. – P. 346 – 347.
2. Rouquette M.-L. *Sur la connaissance des masses. Essai de psychologie politique*. – Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1994. – P. 156 (în var. română: Rouquette M.-L. *Despre cunoașterea maselor. Eseu de psihologie politică* / trad. de R. Popescu, R. Gărmacea; pref. de S. Moscovici. – Iași: Editura Polirom, 2002. – P. 157-158).
3. Moscovici S. *La psychanalyse, son image et son public*.- Paris: P.U.F., 1976.- Ediția a II-a.- P.406-407.
4. Moliner P., Rateau P., Cohen-Scali V. *Les représentations sociales. Pratique des études de terrain*. – Rennes: P.U.R., 2002. – P. 51-52
5. Gavreliuc A. *Reprezentările sociale* //A. Gavreliuc.*De la relațiile interpersonale la comunicarea socială*. – Iași: Editura Polirom, 2006. – P.234.
6. Moscovici S. *The phenomenon of social representations* // R.M. Farr & S. Moscovici (eds.). *Social representations*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1984. – P. 12.
7. Jodelet D. *Représentations sociales: phénomènes, concepts et théorie* // S. Moscovici (ed.). *Psychologie sociale*. – Paris: P.U.F., 1984. – P. 361-362.
8. Clemence A., Doise W., Lorenzi-Cioldi F. *Prises de positions et principes organisateurs des représentations sociales* // C. Guimelli (ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*. – Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994. – P. 10-22.

9. Moliner P., Rateau P., Cohen-Scali V. *Les représentations sociales. Pratique des études de terrain.* – Rennes: P.U.R., 2002. – P. 75-77.
10. Doise W. *Les représentations sociales: définition d'un concept // Connexions.* – 1985. – Nr. 45. – P. 246-247.
11. Ibidem, p. 248.
12. Moscovici S. *Un concept uitat: reprezentarea socială // S. Moscovici. Psihologia socială sau mașina de fabricat zei.* – Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza”, 1994. – P. 29.
13. Rouquette M.-L. *Despre cunoașterea maselor: Eseu de psihologie politică.* – Iași: Editura Polirom, 2002. – P. 148.
14. Ibidem, p. 149.
15. Mucchielli A. *Psychologie de la communication.* – Paris: P.U.F., 1995. – P. 123-137 (în versiunea românească: Mucchielli A. *Arta de a comunica: metode, forme și psihologia situațiilor de comunicare / trad. de G. Sfichi, G. Puică și M. Roman.* – Iași: Editura Polirom, 2005. – P. 125-139).
16. Roustang F. *Influence.* – Paris: Minuit, 1990. – P. 155-160.
17. Watzlawick P., Helvick - Beavin J., Jackson D. *Une logique de la communication.* – Paris: Seuil, 1972. – P. 128 – 132.
18. Mucchielli A. *Psychologie de la communication.* – Paris: P.U.F., 1995. – P. 103-110 (în versiunea românească: Mucchielli A. *Arta de a comunica: metode, forme și psihologia situațiilor de comunicare / trad. de G. Sfichi, G. Puică și M. Roman.* – Iași: Editura Polirom, 2005. – P. 105-112).
19. Bellenger L. *La persuasion.* – Paris: P.U.F., 1992. – P. 3, 11-12.
20. Mucchielli A. *Psychologie de la communication.* – Paris: P.U.F., 1995. – P. 86-104 (în versiunea românească: Mucchielli A. *Arta de a comunica: metode, forme și psihologia situațiilor de comunicare / trad. de G. Sfichi, G. Puică și M. Roman.* – Iași: Editura Polirom, 2005. – P. 88-107).
21. Besnier J.-M. *Pour une communication sans concept // Réseaux.* – 1991. – Nr. 46-47. – P. 33-37.
22. Watzlawick P., Weakland J. *Sur l'interaction.* – Paris: Seuil, 1981. – P. 30-35.
23. Rouquette M.-L. *Sur la connaissance des masses. Essai de psychologie politique.* – Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1994. – P. 153; 165 (în var. română: Rouquette M.-L. *Despre cunoașterea maselor. Eseu de psihologie politică / trad. de R. Popescu, R. Gărmacea; pref. de S. Moscovici.* – Iași: Editura Polirom, 2002. – P. 155; 167).
24. Abric J.-C. *Pratiques sociales et représentations.* – Paris: Presses Universitaires de France, 1993. – P. 37-38.
25. Flament C. *Pratiques et représentations sociales // J. - L. Beauvois, R.V. Joule, J.- M. Monteil (ed.). Perspectives cognitives et conduites sociales.* – Vol. I: *Théories implicites et conflits cognitifs.* – Del Val: Cousselet, 1987.- P. 143 – 150.
26. Flament C., Rouquette M.-L. *L'anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales.* – Paris: Armand Colin, 2003. – P. 59.
27. Guimelli C. *La fonction d'infirmière. Pratiques et représentations sociales // J.-C. Abric (ed.). Pratiques sociales et représentations.* – Paris: P.U.F., 1994. – P. 102-103.
28. Curelaru M. *Reprezentări sociale.* – Ediția a 2-a, revăzută. – Iași: Editura Polirom, 2006. – P. 182.
29. Neculau A., Curelaru M. *Reprezentări sociale // A. Neculau (coord.). Manual de psihologie socială.* – Iași: Editura Polirom, 2003.- P. 300.
30. Șlehtițchi M. *Modele și mecanisme de transformare a reprezentării sociale // Studia Universitatis: Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova.* – Seria *Pedagogie, Psihologie, Didactica științei.* – 2007. – Nr. 9. – P. 227-232.
31. Șlehtițchi M. *Dinamica reprezentării sociale. Rolul practicilor cotidiene // Studia Universitatis: Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova.* – Seria *Pedagogie, Psihologie, Didactica științei.* – 2007. – Nr. 5. – P. 232-237.
32. Șlehtițchi M. *Reprezentări sociale și practici cotidiene // Psihologie. Pedagogie socială. Asistență socială: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”.* – 2006. – Nr. 4 (5). – P. 17-25.
33. Jodelet D. *Fou et folie dans un milieu rural français. Une approche monographique // W. Doise, A. Palmonari (eds.). L'étude des représentations sociales.* – Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1986. – P. 171-192.

34. Morin M. *Entre représentations et pratiques: le SIDA, la prévention et les jeunes* // J.-C. Abric (ed.). *Pratiques sociales et représentations*. – Paris: P.U.F., 1994. – P. 109-144.
35. Rouquette M.-L. *Sur la connaissance des masses. Essai de psychologie politique*. – Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1994. – P. 164 (în var. română: Rouquette M.-L. *Despre cunoașterea maselor. Eșeu de psihologie politică* / trad. de R. Popescu, R. Gărmacea; pref. de S. Moscovici. – Iași: Editura Polirom, 2002. – P. 165).
36. Abric J.-C. *Pratiques sociales, représentations sociales* // J.-C. Abric (ed.). *Pratiques sociales et représentations*. – Paris: P.U.F., 1994. – P. 217-238.
37. Flament C., Rouquette M.-L. *L'anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*. – Paris: Armand Colin, 2003. – P. 27-28.
38. Rouquette M.-L. *Sur la connaissance des masses. Essai de psychologie politique*. – Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1994. – P. 161-162 (în var. română: Rouquette M.-L. *Despre cunoașterea maselor. Eșeu de psihologie politică* / trad. de R. Popescu, R. Gărmacea; pref. de S. Moscovici. – Iași: Editura Polirom, 2002. – P. 162-164).
39. Guimelli C. *La fonction d'infirmière. Pratiques et représentations sociales* // J.-C. Abric (ed.). *Pratiques sociales et représentations*. – Paris: P.U.F., 1994. – P. 103.
40. Katerelos I. *Pratiques, conditionnalité et sous-structuration au sein des représentations sociales: teză de doctorat în psihologie*. – Aix-en-Provence: Université de Provence, 1993. – P. 75-79.
41. Flament C. *Structure et dynamique des représentations sociales* // D. Jodelet (ed.). *Les représentations sociales*. – Paris: P.U.F., 1989. – P. 224-239.
42. Flament C. *Structure, dynamique et transformation des représentations sociales* // J.-C. Abric (ed.). *Pratiques sociales et représentations*. – Paris: P.U.F., 1994. – P. 37-58.
43. Abric J.-C. *L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique* // C. Guimelli (ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*. – Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994. – P. 73-84.
44. Neculau A. *Reprezentările sociale – dezvoltări actuale* // A. Neculau (coord.). *Psihologie socială. Aspecte contemporane*. – Iași: Editura Polirom, 1996. – P. 43-47.
45. Curelaru M. *Transformarea reprezentărilor sociale* // M. Curelaru. *Reprezentări sociale*. – Iași: Editura Polirom, 2006. – P. 192-195.
46. Neculau A. *Istorie și transformare* // A. Neculau (coord.). *Psihologie socială. Aspecte contemporane*. – Iași: Editura Polirom, 1996. – P. 45-46.
47. Flament C. *Structure, dynamique et transformation des représentations sociales* // J.-C. Abric (ed.). *Pratiques sociales et représentations*. – Paris: P.U.F., 1994. – P. 52-53.
48. Neculau A. *Istorie și transformare* // A. Neculau (coord.). *Psihologie socială. Aspecte contemporane*. – Iași: Editura Polirom, 1996. – P. 46.
49. Abric J.-C. *L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique* // C. Guimelli (ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*. – Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994. – P. 81-83.

Primit 26.02.2010



Program psihologic formativ de optimizare a imaginii cadrului didactic universitar (CDU)

Fornea Iuliana, lector universitar, USMF „N. Testemițanu”

Training-ul formativ prezintă un set de ședințe intensive pentru CDU, orientate spre dezvoltarea trăsăturilor personale și priceperilor practice de comunicare și colaborare cu studenții, de

asemenea conștientizarea rolului imaginii pentru CDU de calitate, care pot fi dezvoltate în cadrul portofoliilor alese (influență reciprocă, conducerea discuțiilor, prezentări, dezbateri, etc.).

Priceperile care sunt formate în cadrul trainingului sunt factorii-chee în arsenalul personal al comunicării pedagogice și al profesorilor de succes. Aceste priceperi stau la baza influenței psihologice eficiente și motivației pozitive, abilității de a gestiona conflictele, capacității de a gândi sistemic și a lua decizii corecte, le permit să conducă cu stările emoționale și capacitatea de muncă, să dezvolte calitățile creative, volitive și organizatorice.

Programul este predestinat atât pentru CDU din medicină care doresc să-și dezvolte sau să-și optimizeze imaginea personalității, cât și pentru diferiți profesioniști, practicieni și CDU de la alte ÎS.

În experimentul formativ au fost antrenați 28 subiecți (CDU) de la USMF „N. Testemițanu”, ce au participat la experimentul de constatare, formându-se 1 grup (14 subiecți) experimental și 1 grup (14 subiecți) de control. Programul formativ a fost aplicat asupra subiecților din grupul experimental, deoarece ei au fost rezistenți la cooperare, pentru că nu conștientizau importanța fenomenului „imaginea personalității” pentru o percepție pozitivă a CDU de către studenți și cei din jur, cât și pentru o proiectare reușită a personalității sale în scopul dezvoltării unei activități didactice și educaționale cât mai eficiente. CDU trebuie să conștientizeze valoarea imaginii personalității profesorului în realizarea eficientă a procesului didactic în școala superioară, dat fiind faptul că profesorii educă prin personalitatea sa (prin exemplul propriu).

Realizarea training-ului. În total au fost realizate 8 ședințe. Durata unei ședințe – 4 ore academice. Ședințele au fost realizate o dată pe săptămână în decurs de două luni. Timpul de derulare a ședințelor – între orele 14.00 și 17.00, în dependență de orarul cursurilor de perfecționare a profesorilor USMF N. Testemițanu. Grupul experimental a fost neomogen, alcătuit din femei și bărbați.

Experimentul formativ s-a bazat pe **ipoteza** că, dezvoltarea și optimizarea imaginii personalității CDU și facilitarea dinamicii acestui proces poate fi realizată prin *intervenții psihologice* în condiții special organizate. **Scopul activităților formative** constă în aprofundarea cunoștințelor CDU în vederea dezvoltării unei atitudini pozitive a profesorului privind imaginea CDU și utilizarea tehnologiilor moderne și clasice în optimizarea imaginii personalității CDU.

Obiectivele experimentului formativ:

- conștientizarea necesităților personale și rolului imaginii personalității pentru CDU modern;
- formarea imaginii pozitive a personalității CDU în medicină;
- dezvoltarea abilităților practice de soluționare constructivă a situațiilor profesionale;

▪ formarea priceperilor și abilităților de comunicare adecvată, ridicarea nivelului de competență în comunicare. Ca proces psiho-social de influență, comunicarea presupune înțelegerea, acceptarea și transpunerea în situația celuilalt la nivel atitudinal și comportamental.

CDU trebuie să posede o cultură psihologică înaltă – ceea ce este o parte indispensabilă a culturii general-umane. Eficacitatea formării imaginii pozitive în mare măsură depinde de: priceperea de a construi relațiile interpersonale; posedarea mijloacelor verbale și nonverbale ale comunicării, formelor și tehnicilor de ascultare; cunoașterea specificului comunicării profesionale; strategiile de stabilire a contactelor cu studenții; procedeele de gestionare a conflictelor; primirea deciziilor optimale; activizarea muncii pedagogice; determinarea valorilor și motivațiilor; proiectarea și determinarea obiectivelor personale; dezvoltarea autodisciplinei (autocontrolului); crearea *imaginii personale irepetabile*.

La nivel tehnologic abilitățile date pot fi asimilate și dezvoltate cu ajutorul strategiilor și metodicilor moderne de instruire în cadrul modulelor (ședințelor de training) programului elaborat și realizat de noi.

Tehnologii de formare a imaginii personalității CDU: repere metodologice

1. În scopul de a crea oamenilor o opinie „necesară” este nevoie să influențăm asupra conștientului, cât și subconștientului, pentru ca ei involuntar să simtă ceva plăcut, legat de Dvs. și opinia Dvs. [224, p. 40-41].

2. În cadrul formării imaginii personalității sale, este necesar să influențăm într-o măsură mai mare subconștientul, decât conștientul [ibidem., p. 51].

Fiecare ședință a fost alcătuită din 3 etape:

Etapa introductivă care include *ritualul de salut și înviorarea psihologică* (10-15 min). Sarcina acestei etape este îmbunătățirea dispoziției, mărirea tonusului muscular, a atenției și interesului, stimularea activismului și interacțiunii dintre subiecți.

Etapa fundamentală care include exerciții orientate spre realizarea obiectivelor intervențiilor psihologice: optimizarea stărilor psiho-emoționale; dezvoltarea abilităților de comunicare interpersonală și exprimare emoțională adecvată; dezvoltarea încrederii în sine prin stabilizarea relațiilor cu cei din jur și a responsabilității față de gândurile, sentimentele și comportamentele personale.

Etapa finală care constă în consolidarea activității, determinarea concluziilor și aprecierilor experienței obținute pe parcursul activității, echilibrării stărilor afective. Această etapă finisează cu *ritualul de adio*.

În continuare vă prezentăm primele două ședințe ale training-ului realizat de noi.

ȘEDINȚA I

1. Mesaj introductiv: Anunțarea scopului și obiectivelor training-ului.

Gen de sarcină: Prezentare generală.

2. Finalități: Prezentarea generală a scopului și obiectivelor training-ului. Evidențierea și discutarea generală a expectanțelor privind realizarea reușită a ședințelor de training.

3. Discuție în grup: Cunoașterea membrilor grupului.

Scopul: Stabilirea relațiilor, normalizarea (ca tip de influență socială).

Finalități: Cunoașterea membrilor grupului experimental. Prezentarea personală a fiecărui membru: expunerea unei imagini de sine, tendințe și aspirații, interese majore. Expunerea intereselor și așteptărilor; reglementarea și stabilirea modului de desfășurare a ședințelor de training. Elaborarea și stabilirea regimului de lucru.

4. Exercițiu: Conștientizarea valorilor și motivațiilor personale.

Scopul: Reprezentarea personală (imaginea de sine a pedagogului universitar), descoperirea sistemului de valori.

Gen de sarcini: analiza, selecția și generalizarea valorilor și motivațiilor personale.

Finalități: am utilizat acest exercițiu psihologic pentru ca profesorii să-și conștientizeze valorile și motivațiile personale și să-și dezvolte și aprofundeze obiectivele personale, aspirațiile și stilul de viață.

5. Exercițiu: Definirea și determinarea obiectivelor personale.

Scopul: formularea obiectivelor pe categorii diferite, pe termen scurt și lung.

Gen de sarcini: discuții în grup, planificare, analiză, generalizare.

Finalități: Acest exercițiu a fost selectat cu scopul de a evalua situația personală reală a profesorilor în ceea ce privește clarificarea și fundamentarea obiectivelor personale a CDU; cât și exteriorizarea expectanțelor și idealurilor acestora în plan personal și profesional.

ȘEDINȚA II.

1. Tehnica „Dezvoltarea autodiscipliniei (autocontrolului)”.

Scopul: dezvoltarea autodiscipliniei profesorilor în diverse situații și proiectarea personalității eficiente a acestora.

Gen de sarcini: proiectarea, dezvoltarea, discuții de grup, analiză, autocontrol.

Finalități: Am ales această tehnică, fiindcă cu ajutorul ei CDU are posibilitatea de a-și dezvolta autodisciplina prin analiza și controlul situațiilor, ce intervin. Progresul personal și autocontrolul este principala responsabilitate a fiecărui profesor eficient.

2. Exercițiul „Proiectarea unei personalități eficiente a profesorului”.

Scopul: Analiza atributelor personale ale profesorului și proiectarea unei personalități eficiente a lui.

Gen de sarcini: eseu, discuții în grup, proiectarea, analiza și evaluarea.

Finalități: Am utilizat acest exercițiu pentru că este foarte important ca profesorii să-și analizeze trăsăturile personale și să-și conștientizeze valoarea lor pentru a-și dezvolta o personalitate eficientă și reușită și la rândul său a-și optimiza imaginea personalității optime.

3. Exercițiul „Dezvoltarea personalității profesorului în ceea ce privește autodisciplina”.

Scopul: dezvoltarea personalității profesorului în ceea ce privește autodisciplina și autocontrolul.

Gen de sarcini: analiză, sinteză, scriere, autocontrol, corecție, dezvoltare și evaluare.

Finalități: Acest exercițiu are ca avantaje realizarea unui proces planificat de dezvoltare și reflexie asupra personalității și activității profesorului în ceea ce privește autodisciplina și autocontrolul. De asemenea aceste sarcini îl ajută să-și analizeze și să-și evalueze propriile resurse și motivații în atingerea autocontrolului și progresarea personală în acest aspect.

Exercițiu: Planificarea personală a activității. Dezvoltarea autocontrolului.

Scopul: coordonarea mai reușită a programului, alinierea activităților obișnuite obiectivelor primare (săptămânale sau lunare) și aplicarea unui sistem de urmat.

Gen de sarcini: prezentare, dezvoltare, autocontrol, comparație, planificare și aplicare.

Finalități: Exercițiul dat a fost ales de noi, fiindcă are ca puncte forte analiza și dezvoltarea resurselor, modelelor, ce duc la dezvoltarea abilităților, competențelor personalității și compararea rezultatelor primite cu cele anterioare.

În perspectivă este binevenită o analiză a punctelor slabe ale personalității sale și planificarea acțiunilor de corecție necesare CDU.

În final am realizat **evaluarea generală a training-urilor** realizate (aproximativ 1 oră).

Finalități: La sfârșit le-am propus participanților la training să analizeze și să conștientizeze valoarea dezvoltării imaginii personalității CDU ce aspiră la o percepție pozitivă și adecvată de către discipolii săi, cât și de toți cei cu care comunică sau intră în contact. Ca material de reflecție personală participanților li s-au propune și alte tehnici alternative, ce pot fi asimilate de ei în vederea dezvoltării imaginii personalității sale, cu indicarea surselor sau posibilităților de consultare a psihologilor sau specialiștilor formatori în domeniul Psihologiei Imaginii și Psihopedagogiei Învățământului Superior,

Repere: Discuții și evaluări generale a training-ului. Generalizarea cunoștințelor și abilităților dezvoltate în cadrul ședințelor de training și activităților de reflecție realizate în grup. Propuneri și sugestii privind optimizarea activității pedagogice a CDU și dezvoltarea imaginii pozitive a profesorilor IÎSM. Analiza barierelor întâlnite în realizarea training-ului. Căi de realizare reușită a

activităților propuse spre reflecție și sarcini individuale, care vor duce la reușita personală și profesională a CDU în medicină.

Concluzii. Programul psihologic de optimizare a imaginii CDU, presupune ca fiecare metodă, procedeu sau activitate în cadrul realizării training-ului să orienteze spre aplicabilitatea cunoștințelor achiziționate în activitatea profesională a CDU în medicină, în scopul eficientizării și optimizării activității didactice universitare și dezvoltării relațiilor interpersonale constructive și pozitive.

În final am realizat o modificare a stării emoționale și atitudinii subiecților cercetați față de imaginea personalității CDU, cât și am dezvoltat o imagine de personalitate reușită a CDU.

Summary

Psychological formative program of high school teacher's image optimization is directed as for medical University teachers, who want to develop their personality, but for different specialists, practitioners and teachers of other universities.

Forming experiment is based on the hypothesis that personality development and optimization of the image of the university teacher can be achieved through psychological intervention in specially organized conditions. The purpose of formative activities is to increase knowledge and develop positive attitudes of university teachers to its image and the use of modern and classic technologies to optimize the personal image.

Bibliografie:

- 1. Cungi Ch.** Cum să ne afirmăm. Metode. Tehnici. Terapii. Iași: Polirom, 2003. 180 p.
- 2. Robbins A.** Putere nemărginită. Știința dezvoltării personale. Trad. de M. Mazilu. București: Amaltea, 2001. 236 p.
- 3. Байкова Л. А., Гребенкина Л. К.** Педагогическое мастерство и педагогические технологии: Уч. пособие. Москва: Пед. общество России, 2001. 256 с.
- 4. Головнева И. В.** Имидж преподавателя современного вуза: проблемы формирования и продвижения. В: PR в образовании, 2006, №1, с. 108 -117.
- 5. Донская Л. Ю.** Психологические условия формирования имиджа преподавателя высшей школы. Автореферат диссертации канд. псих. наук, Ставрополь, 2004, 28 с.
Primit 02.03.2010.